Philippe Perrenoud

La evaluación de los alumnos

De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes Entre dos lógicas

COLIHUE

Alternativa pedagógica
DIDACTICA

Capítulo 1

La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares[1]

¿Qué es un alumno fracasado? Para el sociólogo:

> "El alumno que fracasa es el que no adquiere, en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese." (Isambert-Jamati, 1971).

Esta definición resume el sentido común. Pero plantea una cuestión tan trivial que podría pasarse por alto: ¿cómo se sabe si un alumno adquiere o no, "en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese"? En hueco, esta sencilla definición remite a un mundo de actores y de prácticas de evaluación: el grado de adquisición de conocimientos y habilidades debe ser estimado por *alguien* y ese juicio debe ser sostenido por una *institución*, para volverse luego algo más que una apreciación subjetiva y fundamentar las *decisiones* de selección orientadora o certificación.

Se considera que los alumnos tienen éxito o fracasan en la escuela *porque se los evalúa*, en función de exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores, que siguen los programas y otras directivas dictadas por el sistema educativo. Las normas de excelencia y las prác-

[1] Este capítulo y el siguiente retoman, en forma condensada e integrando ellos los trabajos más recientes, la sustancia de dos artículos ("La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école", *Revue européene des sciences sociales*, 1985, n° 70, pp. 177-198 y "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?", *Éducation et recherche*, 1986, n° 1, pp. 133-160).

ticas de evaluación, sin que engendren por sí mismas las desigualdades en el dominio de los saberes y habilidades, desempeñan un papel crucial en su transformación en clasificaciones y, por lo tanto, en juicios de éxito o fracaso. Sin normas de excelencia, no hay evaluación; sin evaluación, no hay jerarquías de excelencia; sin jerarquías de excelencia, no hay éxitos o fracasos *declarados*; y sin ellos, no hay selección ni desigualdades de acceso a los estudios secundarios deseables o a los títulos.

La investigación en educación nunca ignoró el peso de las normas de excelencia escolar en la determinación del éxito y el fracaso escolares. No obstante, durante largo tiempo se consideraron su existencia y su contenido como evidencias triviales y la evaluación como una simple medida de las desigualdades de dominio de la cultura escolar. En consecuencia, el campo estaba libre para preocuparse ante todo por identificar las causas y consecuencias de las desigualdades de aprendizaje, sin detenerse demasiado en su modo de evaluación y en las formas de excelencia definidas por la escuela.

La irrupción de las ciencias sociales y de la educación comparada ha permitido tomar conciencia de la relativa arbitrariedad cultural de los programas escolares y, por lo tanto, de las formas y normas de excelencia. Desde entonces se otorgó más importancia a los *contenidos* de la cultura escolar y a su papel en la génesis de ciertos fracasos, en particular cuando fue visible que la desigualdad social ante la escuela podía imputarse, en gran medida, a una *distancia desigual* entre la norma escolar y la cultura inicial que el alumno debía a su familia, su comunidad y su clase social de origen.

Todo eso no condujo a los investigadores a estudiar inmediatamente las prácticas de evaluación y las modalidades de fabricación de las jerarquías de excelencia escolar, y luego de los juicios de éxito o fracaso. Numerosos investigadores en educación consideran todavía, aunque reconozcan la arbitrariedad cultural de cualquier currículum, que la desigualdad en el éxito escolar es asimilable, *grosso modo*, a la desigual apropiación de la cultura escolar tal como la definen los programas. Con frecuencia, incluso hoy sucede como si la evaluación –por supuesto que con cierto margen de error– no hiciera más que iluminar las desigualdades reales de dominio de los programas, a la manera en que un termómetro mide aproximadamente las variaciones de temperatura reales.

Es por eso que muchos trabajos sobre las causas de las desigualdades de éxito toman como indicadores de la excelencia escolar los resultados

de los alumnos en las pruebas de conocimientos administradas en el marco de una encuesta independiente de la evaluación escolar, que simplemente se considera que mide "la misma cosa" de manera más estandarizada y confiable. Es así que, cuando Cherkaoui (1979) trata de las "paradojas del éxito escolar", se apoya en un análisis secundario de los datos de la *International Educational Assessment* (Husen *et al.*, 1967) sobre el dominio de conocimientos matemáticos en diversos países. Esta encuesta ha sometido a millares de adolescentes de distintos países a un test estandarizado de conocimientos matemáticos concebido por investigadores, sin relación con los diversos procesos de evaluación de uso corriente en esos sistemas. En principio, los saberes y habilidades evaluados eran enseñados en los distintos países comparados, pero con grandes variaciones de un sistema a otro, en virtud de su importancia en el currículum, de su modo de transposición didáctica, del nivel de exigencia, de modo que el contenido de las pruebas no correspondía específicamente a ningún currículum nacional, modulado según los establecimientos y los ciclos. Lo que no impide a Cherkaoui identificar sin pestañear "el éxito escolar" con los resultados obtenidos en las pruebas de la IEA, sin la menor discusión acerca de las relaciones entre los resultados de esos tests y la excelencia escolar reconocida a los mismos alumnos por sus respectivos sistemas educativos.

Incluso, por momentos, se puede tener la impresión de que los investigadores prefieren sus instrumentos de medida a las apreciaciones más rudimentarias de los docentes, porque ellos se aproximan más a la realidad de las competencias de los alumnos. Lo que es real, pero hace desaparecer al mismo tiempo una cuestión crucial: *de qué está hecha la excelencia escolar, ya no idealmente, sino tal cual se la juzga en el día a día, en el marco del funcionamiento ordinario de la escuela.* A menudo, los investigadores en educación han pasado de la crítica docimológica –fundada– de la evaluación escolar, a la tentación de sustituirla, en ocasión de una encuesta, por sus propios instrumentos, sin darse cuenta de que, en consecuencia, cambian de variable dependiente...

Otros investigadores, que no disponen de ninguna encuesta independiente adecuada, o no desean servirse de ella, adoptan como *indicadores* de éxito o de fracaso las decisiones de selección u orientación que consideran derivadas de él "lógicamente": repetición o promoción al grado siguiente, retraso escolar, admisión en tal o cual

orientación, diploma preparado u obtenido. Ciertos autores (Hutmacher, 1993; Crahay, 1996) reconocen que esas variables no son indicadores fieles del éxito tal como lo juzga el sistema, sino que son *consecuencias* del éxito o del fracaso, que se unen a otros factores que pesan en la decisión, especialmente diversas transacciones sociales. Es así como ciertos alumnos, sin haber fracasado realmente, demandan repetir para asegurarse una mejor orientación un año más tarde. Otros, que deberían repetir, negocian y obtienen una dispensa. La repetición es cada vez más raramente la consecuencia mecánica de un nivel de excelencia; resulta de una *decisión* en la cual la excelencia se conjuga con otros factores: edad del alumno, progresos recientes, proyectos, presiones de la familia, previsible recepción en el curso siguiente, seguido en el marco de un equipo pedagógico, política del establecimiento. Los investigadores conocen las distinciones entre el nivel escolar y la repetición, pero a falta de otros datos se vuelcan al análisis de las tasas de repetición o retraso escolar, refiriéndolos a la clase social, al sexo, a la nacionalidad. Absorto en el análisis multivariado, el lector pronto olvidará la advertencia inicial e identificará el fracaso con algunas de sus consecuencias.

Incluso en otras investigaciones, se toman como índice de éxito los resultados de algunas pruebas estandarizadas administradas por la escuela, sin preocuparse de precisar su papel en la fabricación de jerarquías globales que determinan el éxito o el fracaso. Desde luego, no todas las evaluaciones tienen el mismo peso en los juicios de éxito o de fracaso. Deben tenerse en cuenta los procedimientos de ponderación y de síntesis en vigor en tal o cual sistema educativo, incluso en tal o cual establecimiento o en tal o cual clase. Promedios, coeficientes y dispensas son tan reales como las pruebas mismas y desempeñan un papel determinante en la agregación de evaluaciones parciales, pues ninguna es por sí sola asimilable a la excelencia escolar y menos aún, por supuesto, al éxito o el fracaso.

En resumen, numerosos investigadores, apremiados para dar una explicación de las desigualdades, durante largo tiempo han "hecho como si" la definición del éxito y el fracaso escolares fuera *trivial*. Han aceptado la idea de que, en cada momento de su carrera, un alumno domina más o menos los saberes y habilidades trasmitidos y que el éxito escolar se asimila al sencillo reconocimiento, más o menos equitativo y preciso, de este dominio. Por cierto, reconocían

que la evaluación es a veces aproximativa y sesgada, que la escuela no siempre cuenta con los instrumentos necesarios para determinar las competencias de sus alumnos. A pesar de esas reservas admitían, en general, que el éxito se basa en una evaluación que mide de manera aproximada el dominio de la cultura escolar.

¿Por qué esta "aproximación", este apresuramiento en llegar a los resultados de la evaluación sin cuestionar sus fundamentos ni sus procedimientos? Puede ser porque el pasaje inmediato a la *explicación* de las desigualdades obliga a penetrar en la noble esfera de los debates teóricos acerca de la parte respectiva, en la génesis del fracaso escolar, de lo innato y lo adquirido, de la familia y la escuela, de los individuos y el "sistema". Por lo demás, si se espera impresionar al lector mediante análisis de variancia o de regresión sofisticados, es mejor no interrogarse demasiado profundamente sobre el significado de la variable dependiente: se correría el riesgo de explicar de modo erudito las variaciones de magnitud, ciertamente mensurable, pero cuyas relaciones con el fracaso escolar, semántica y estadísticamente, son de lo más inciertas (Bain, 1980, 1982). Quizás hay que tener en cuenta también dificultad real que existe para definir con rigor el éxito escolar.

Sin embargo, si se quiere *explicar*, no las decisiones que afectan la carrera escolar, ni las adquisiciones cognitivas medidas por los tests, sino el éxito y el fracaso, *tales como son establecidos, declarados y registrados por la organización escolar*, es importante comprender los procedimientos aplicados por los actores:

> "Por lo tanto, cualquiera sea el modo en que se establece o se mide el éxito y el fracaso escolares, nos parece que esas nociones no significan nada independientemente de una institución escolar dada y fuera de un nivel dado de la trayectoria escolar. [...] Es por eso que el éxito ***en la escuela*** no debería confundirse, en nuestra opinión, ni con el éxito ***por la escuela*** –el éxito profesional y social que prometen los diplomas–, ni aun con el ***nivel final alcanzado*** en los estudios, y menos aún con el ***grado de satisfacción***, el sentimiento de realización subjetivo susceptible de ser experimentado por el individuo en el curso y por el hecho de sus estudios, independientemente

de cualquier evaluación 'objetiva' o institucional de sus resultados". (Forquin, 1982).

Por lo tanto, salvo que se juegue con las palabras, el éxito y el fracaso escolares resultan del juicio diferencial que la *organización escolar* elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerarquías de excelencia establecidas, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación *que le pertenecen.* No se trata, pues, de desigualdades de competencias medidas por intermedio de encuestas, ni de sentimientos subjetivos de éxito o fracaso, ni de decisiones de promoción u orientación en cuanto tales.

La fabricación de jerarquías de excelencia: diversidad y negociación

Si la excelencia *se relaciona* con un programa, nada permite afirmar que ella "mide" esencial y exclusivamente el dominio de saberes y habilidades por enseñar, ni aun efectivamente enseñados. La escuela *pretende* que su evaluación trata sobre la apropiación del currículum formal, pero eso es precisamente lo que el análisis de la producción de los juicios de excelencia conduce a matizar.

Del programa a la evaluación

Dado que la cultura escolar no forma un todo homogéneo, que se compone de distintas disciplinas, enseñadas por separado, parece normal que se haga frente a evaluaciones independientes unas de otras. Por ejemplo, en la escuela primaria la evaluación de excelencia se efectuará en el marco de la enseñanza de la lengua materna, de la matemática, de las actividades para despertar la inteligencia, la imaginación y la creatividad, del estudio del ambiente, de las actividades artísticas, de la educación física. En la enseñanza secundaria, los alumnos serán evaluados en literatura, filosofía, biología, química, física, historia, geografía, informática, etc. En la mayoría de los sistemas escolares, se estima que algunas de estas disciplinas son conjuntos demasiado vastos para que den lugar a una sola forma de excelencia. Por consiguiente, la disciplina admite muchos componentes y otras

tantas normas distintas de excelencia. Es así como, desde la escuela primaria, el dominio de la lengua materna incluye el de la expresión oral, la lectura, la gramática, el léxico, la ortografía, la expresión escrita, la morfosintaxis verbal, las obras literarias y poéticas. Se supone que el dominio de la cultura matemática incluye los de los sistemas de numeración, las operaciones aritméticas, la teoría de los conjuntos y de las relaciones, la lógica proposicional y del razonamiento, la geometría, el álgebra, el cálculo diferencial e integral, etc.

Este fraccionamiento del currículum en disciplinas y de estas en componentes más o menos tabicados varía sensiblemente de una época a otra o de un sistema educativo a otro, lo que sugiere que las divisiones no se atienen solo al estado y a la estructura interna de los saberes y habilidades, sino a un modo de partición propio de cada organización escolar. Bernstein (1975) ha mostrado que el pasaje de un currículum fragmentado a otro integrado estaba vinculado a otros cambios estructurales del sistema escolar. Se concluye que, en un momento dado, en un sistema determinado, se instituye un recorte que gobierna la división del trabajo entre los docentes (Perrenoud, 1995 a).

Cada disciplina o subdisciplina, tomada en un nivel dado de la trayectoria escolar, constituye un *campo de excelencia*. Esa excelencia se asimila "oficialmente" al dominio de conceptos, conocimientos, métodos, habilidades y valores que figuran en el programa. Por lo tanto, las normas de excelencia son, en principio, fácilmente identificables: parecen derivarse lógicamente del programa del año. En consecuencia, cada jerarquía de excelencia se presenta entonces como una *clasificación* según el grado de dominio obtenido por cada alumno *en el interior de un campo disciplinario* (o de uno más restringido). Ese grado de dominio se adquiere en algunos momentos de la trayectoria escolar y se expresa según ciertas escalas numéricas o ciertos códigos estandarizados, en general comunes al conjunto de las disciplinas.

Todo parece, por lo tanto, derivarse de los programas. Sin embargo, reina una imprecisión bastante grande acerca del contenido exacto de las formas y normas de excelencia y, más aún, acerca de los niveles de dominio esperados. En la mayor parte de los sistemas educativos que practican el control continuo de las adquisiciones, todo sucede como si el contenido de las normas de excelencia debiera ser *deducido* de los contenidos de la enseñanza, ya que la organización prescribe a los profesores evaluar *grosso modo* los saberes y habilidades que han

enseñado. Dado que se considera que ellos enseñan lo que figura en el programa, ¿por qué buscar más allá? Cuando se administran los exámenes, las exigencias no son necesariamente muy fáciles de identificar, sea porque cada profesor o establecimiento produce su propio examen, sea porque las exigencias son definidas por jurados que no publican sus criterios.

No obstante, si ello se mira más de cerca, se tiene la medida de dos hechos fundamentales y sus consecuencias:

- Los textos legislativos y reglamentarios dicen lo que se debe enseñar, pero definen con mucha menor claridad lo que los alumnos están en condiciones de aprender, por lo tanto, lo que se debe evaluar. En ciertos sistemas educativos, mientras que una circular precisa hasta el detalle la manera de redondear un promedio o construir un baremo, se dejan muy ampliamente a la apreciación del docente el contenido de la evaluación y el nivel de exigencia.
- Los programas dejan a los profesores un importante *margen de interpretación* y una *esfera de autonomía* en cuanto a su transposición didáctica. Según la expresión de Chevallard (1986 b), el programa es un marco vacío: si el profesor "ve el cuadro ya pintado" es porque proyecta en él todo lo que tiene en la mente como producto de su formación, pero también de su concepción personal de la cultura y la excelencia. Se sigue que, incluso si evaluaran *exactamente* lo que enseñan, los docentes no evaluarían las mismas adquisiciones, porque no valorizan, no dominan y no enseñan exactamente los mismos saberes y habilidades.

Por lo tanto, si nos limitamos a consultar los textos oficiales, es bastante difícil identificar las exigencias que están en la base de la evaluación escolar. Saber que un sistema educativo ordena evaluar "el dominio de la expresión escrita" a tal nivel de la trayectoria escolar, no dice todavía

- lo que encubre exactamente esta forma y esta norma de excelencia cuando se relaciona con los saberes conocidos o con las prácticas sociales de referencia, antes de cualquier intención de instruir;
- lo que ellas llegan a ser cuando la transposición didáctica y la parte de autonomía de los docentes han desempeñado su papel;

- el nivel de dominio efectivamente exigido en cada etapa de la trayectoria escolar, que difiere de una clase o de un establecimiento a otro;
- cómo proceden los docentes u otros examinadores para "medir" concretamente este dominio.

Los docentes se benefician de una autonomía aún mayor en los sistemas escolares que instituyen una *evaluación continua*. En efecto, la presencia de exámenes anuales o de pruebas estandarizadas induce una forma de armonización, por el simple hecho de que cada profesor corre el riesgo de una contradicción entre su manera de evaluar a sus alumnos y sus resultados en los tests de los cuales no domina el contenido, ni el baremo, ni incluso –como en el bachillerato– la administración o la corrección.

Cuando la evaluación es esencialmente continua, cada profesor –sin que por lo demás tenga forzosamente conciencia de ello– puede adoptar más fácilmente *su propia definición de excelencia*, apropiándose y especificando, a su manera, las normas de excelencia establecidas por la institución, invirtiendo en ellas su propia concepción de la cultura y el dominio. Más aún, le corresponde fijar, según lo que le parece justo y razonable a la vez, el nivel de exigencia en la o las disciplinas que enseña. Decide también, en amplia medida, acerca de la manera de hacer corresponder los resultados con las notas y acerca del umbral que dé testimonio de un dominio "suficiente". En definitiva, el profesor goza de una amplia autonomía en la manera en que compone, administra, corrige y califica sus pruebas escritas u otros momentos del trabajo escolar. De tal modo que, cuando se comparan las exigencias entre clases y entre establecimientos, se observan fuertes variaciones (Duru-Bellat y Mingat, 1987, 1988, 1993; De Landsheere, V., 1984 a y b; Grisay, 1982, 1984, 1988; Isambert-Jamati, 1984; Merle, 1996). Como lo muestran esos autores, según la clase de la que forma parte, un alumno no recibirá la misma enseñanza ni será juzgado a la luz de las mismas normas de excelencia y los mismos niveles de exigencia.

Para reconstituir las normas de excelencia, los niveles de exigencia y los procedimientos de evaluación, se precisa, por lo tanto, no solo identificar las reglas y la doctrina no escrita de la organización escolar, sino tener en cuenta la gran *diversidad* de concepciones y prácticas. A *cada uno su verdad*: la excelencia y el éxito no son de un solo tipo. Su definición varía de un establecimiento, de una clase, de un año al otro, en el marco de un mismo plan de estudios. Esta diversidad, ampliamente

desconocida, por ser poco legítima, no impide que un juicio de excelencia fabricado por una sola persona, en forma discrecional, sea enunciado *en nombre de la institución* y adquiera desde entonces fuerza de ley.

Las funciones de la imprecisión

Cuando el análisis, tanto del currículum formal como de las reglas que gobiernan la evaluación, pone en evidencia la inmensa parte de interpretación que se deja al profesor, nos planteamos un interrogante: ¿por qué se acepta tanta *imprecisión* en la definición de las normas de excelencia, de los niveles de exigencia y los procedimientos de juicio? En una organización que codifica, a menudo hasta el detalle, cosas mucho menos importantes –el ancho de los márgenes o el color de los cuadernos–, que se dice cuidadosa de la igualdad ante la ley y de la uniformidad del trato, puede preguntarse qué justifica tan gran diversidad de normas y prácticas de evaluación, teniendo en cuenta que esta representa una forma de discriminación y desigualdad ante la ley.

Los profesores y responsables de la escuela no ignoran por completo la diversidad de exigencias, si bien tienen tendencia a subestimarla, en ausencia de puntos de comparación. En particular, se toman a pecho el no reconocerla públicamente, en la medida en que podría interpretarse como un signo de injusticia o anarquía. Con relación a la imagen que los profesores y responsables escolares desean dar, la diversidad de normas y prácticas de evaluación puede parecer una falla. Entonces, ¿por qué se la tolera?

La imprecisión de las reglas y la diversidad de prácticas tienen múltiples razones históricas y actuales. La primera es que los profesores no desean ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en cuanto a lo que deben enseñar y evaluar. Ni individual ni colectivamente tienen interés en contribuir a una codificación más explícita de las normas de excelencia y los niveles de exigencia. Esa imprecisión relativa facilita asimismo la tarea de administración y del cuerpo de inspección, que se ahorran una tarea ingrata de control y "represión": las variaciones que hoy pasan inadvertidas se convertirían en ilícitas si las normas de excelencia estuvieran más codificadas y se obligara a su estricta observancia. El riesgo que se corre frente al público, los padres, el mundo político, tiene por contrapartida un funcionamiento más flexible de la organización escolar, que dispensa

de múltiples apelaciones al orden y de los conflictos que se seguirían.

Sin embargo, la comodidad de los actores no es la explicación esencial. Si, contra quienes preconizan una evaluación más racional, la escuela mantiene interpretaciones y modos de hacer tan diversos y artesanales, es ante todo porque esto le permite *navegar* con la mayor proximidad entre expectativas perfectamente *contradictorias*: mientras que unos estiman que ella debe "hacer que tenga éxito todo el mundo" y borrar las desigualdades todo lo posible, los otros le demandan preparar a las elites y legitimar las jerarquías sociales sobre la base del mérito escolar. No obstante, atenazada entre dos concepciones opuestas, la escuela debe funcionar cotidianamente. Tratando de codificar exactamente sus exigencias –en particular para la promoción de un grado a otro– podría poner en evidencia sus *contradicciones* todos los días, lo que provocaría incesantes conflictos ideológicos, por los que se paralizaría el sistema escolar. Para resumir, diremos que la imprecisión que caracteriza el actual sistema de evaluación permite encontrar un *compromiso práctico*, jamás explicitado *–porque no puede serlo–*, entre exigencias inconciliables (Perrenoud, 1995 a).

Eso también es verdad a escala de la clase o el establecimiento. Merle (1996) indica que, por ejemplo, los profesores de liceos oscilan constantemente entre dos roles, el de *entrenador* y el de *evaluador imparcial*, presididos por dos lógicas: calificar de manera bastante severa para impulsar al trabajo y preparar con seriedad para el examen final, pero no desalentar a los alumnos mediante notas demasiado malas. Lo que explica los *arreglos* variables según las clases y los establecimientos. Las encuestas comparativas (Duru-Bellat y Mingat, 1993) muestran que, a igual nivel real, los alumnos pertenecientes a establecimientos de débil nivel medio obtienen en conjunto mejores notas que los que pertenecen a establecimientos de alto nivel medio. La paradoja se explica muy bien: al calificar con sequedad a los buenos alumnos, se los alienta a trabajar más; si se califica con más generosidad a los alumnos menos favorecidos, se evita su desesperación. Una evaluación estandarizada no permitiría tales regulaciones: en algunas clases, todos los alumnos obtendrían la nota máxima; en otras, todos estarían ampliamente por debajo del promedio. La escuela perdería entonces un motor esencial del trabajo escolar y provocaría, tanto en un caso como en el otro, una desmovilización de los alumnos, inquietudes de los padres y protestas de unos y otros.

La flexibilidad permite también articular la evaluación con la gestión del contrato didáctico y de la relación pedagógica. Como lo recuerdan Chevallard (1996 a) y Merle (1996), para el profesor las notas son un medio de controlar el trabajo y el comportamiento de sus alumnos. La evaluación remitida al alumno o al grupo nunca tiene por único fin situar a cada uno en su justo nivel de excelencia. Es un *mensaje*, cuyos fines son pragmáticos. Por consiguiente, el docente modula sus baremos con respecto a fines tan diversos como las apuestas que se presentan a lo largo de todo el año escolar: mantenimiento del orden, desarrollo de un clima favorable al trabajo, progreso en el programa, movilización en vista de un examen o una prueba común, comienzo con notas severas, elevadas poco a poco en el curso del año, para "mantener la presión".

El *juego con las reglas* (Perrenoud, 1986 b) abre igualmente un espacio de *transacción*. Esto es verdad desde la escuela primaria. Un niño de once o doce años vuelve de la escuela. Trae una composición calificada con tres sobre seis. Los padres leen su texto y encuentran que no está tan mal. No comprenden la razón de una nota tan mediocre. La madre escribe al docente para preguntarle si ella puede consultar las composiciones mejor calificadas, para darse una idea de las exigencias. Unos días más tarde, el docente telefonea, desconcertado. Dice que estaba fatigado, que el cuaderno estaba roto, lo que influenció su juicio. Y termina preguntando: *"Cuatro y medio, ¿estaría bien para usted?"*. Esta evaluación de fácil adaptación ilustra uno de los aspectos de la *fabricación* de las notas escolares. Al sustituir un *tres* por un *cuatro y medio*, sencillamente porque los padres se sorprenden, el docente reconoce abiertamente que la nota no es un valor absoluto; que, sin ser fijada arbitrariamente, puede ser revisada. Merle (1996) analiza los dilemas de los profesores que, al corregir una nota, elevándola, no desean que ello se sepa y que los restantes alumnos penetren por la brecha...

La evaluación siempre se inscribe en una *relación social*, una *transacción* más o menos establecida entre el docente, por un lado, y el alumno y su familia, por el otro. No siempre hay una negociación explícita. Por eso Merle (1996) prefiere hablar de un *arreglo*:

> "El término de arreglo asociado al de juicio puede sorprender. El juicio es la emisión de una sentencia por una o varias personas habilitadas para pronunciarla y necesita

> la referencia a principios acostumbrados, reglamentarios o legales que definan la toma de decisión. El juicio evoca inevitablemente el poder del juez. En sentido opuesto, el arreglo se realiza principalmente a partir de una negociación entre dos o más personas, que efectúan una transacción amigable en provecho de las partes comprometidas. Por consiguiente, arreglo y juicio son *a priori* formas antinómicas de acción social. Sin embargo, el conjunto de declaraciones de los profesores indica que el juicio profesoral no responde sino formalmente a su definición usual de aplicación de una regla de decisión.
> [...] No obstante, el término negociación no cubre la diversidad de situaciones descritas por los docentes. En el sentido literal del término, no se 'negocia' todo; mientras que de una manera u otra, todo se 'arregla'. O, como lo indica la rica sinonimia del término: se pone en orden, se reúne, se instala, se clasifica, se dispone, se distribuye, se organiza... El arreglo depende del acuerdo, del compromiso, del trato mercantil, incluso de la conciliación" (Merle, 1996, p. 74).

Si la evaluación no es asimilable a una simple medida no es, ante todo, en razón de sus imprecisiones y del margen de error, sino porque resulta de una transacción que se realiza sobre el conjunto del trabajo escolar y el funcionamiento de la clase. Es así como algunos alumnos cuentan con que su simple participación en las actividades sea recompensada y que la nota atribuida a una prueba sea proporcionada al esfuerzo se han permitido para prepararla. Los profesores quieren juzgar resultados, cualquiera sea la inversión, pero –para ganar la paz o por sentimiento de justicia– aceptan poner "uno de presencia" o reconocer la buena voluntad (Merle, 1996, cap. II).

Debe concebirse la evaluación no como una toma de información de sentido único, como una simple medida del valor escolar "objetivo", sino como un momento de *enfrentamiento* entre:

- por una parte, las estrategias del profesor, que quiere estimar "lo que realmente vale" tal alumno, hacérselo saber, pero también movilizarlo y hacerlo adherir a la evaluación de que es objeto;
- por la otra, las estrategias del alumno, que quiere aparecer en

su mejor aspecto, disimular sus lagunas, poner en evidencia sus puntos fuertes y "comprar por su dinero"; dicho de otro modo, que se le reconozca su esfuerzo.

Si la existencia de una jerarquía de excelencia se acepta en general como un mal necesario, el lugar que cada alumno ocupa en ella constituye una apuesta importante, para él y su familia. Sin discutir la legitimidad de una evaluación, los interesados intentan, pues, con más o menos combatividad y fortuna, mejorar su propia posición en la clasificación, recurriendo a diversas estrategias y especialmente discutiendo las correcciones, la calificación, las condiciones de administración de las pruebas, su pertinencia con relación a los contenidos efectivamente enseñados o su coherencia en vista de los resultados obtenidos en otras disciplinas, o en la misma, en una prueba o un grado anterior. En otra parte he analizado la evaluación (Perrenoud, 1982 a) como *relación social estratégica*, como juego del gato y el ratón. Juego que se extiende a las familias.

Las jerarquías de excelencia que fabrica un docente son también una apuesta entre él y otros miembros de la organización escolar, sus colegas y superiores, pues se lo juzga por su evaluación desde que ella se hace pública. Demasiado severa, se torna injusta; demasiado laxa, oscurece la reputación del establecimiento. Por lo tanto el docente no cesa de jugar con las reglas de la organización (Perrenoud, 1986 b) para preservar a la vez su autonomía y su reputación. Cuanto más vagas son esas reglas, más proporcionan un espacio de juego, sin obligar al desvío.

Por lo tanto, el *bricolaje pedagógico* (Perrenoud, 1994 a, capítulo 1) se aplica también a la evaluación. Es tanto más fácil que los juicios de excelencia dependan no solo de la definición de las normas de excelencia y los niveles de exigencia que se dan cada establecimiento, cada equipo pedagógico, cada profesor, sino también de una impresionante serie de *decisiones* en apariencia "técnicas", que son otras tantas posibilidades de disposición o arreglo: a) la elección del momento de la evaluación; b) la delimitación del conjunto de los alumnos en cuyo seno se establece la jerarquía (un grupo-clase, los alumnos de un mismo grado o de un mismo establecimiento, los candidatos a un examen); c) la naturaleza de las actividades, el trabajo o las obras sobre los cuales trata la evaluación; d) la definición de

la tarea, las consignas, las reglas a respetar, el tiempo acordado, las obras de referencia disponibles; e) la forma de corregir las pruebas (número de ideas, de respuestas apropiadas, de errores, de cualidades o defectos); f) la manera de comparar los trabajos entre sí o de relacionarlos con un criterio de referencia; g) el modo de comentar y justificar la jerarquía establecida; h) la facilidad de no contar todos los controles en el cálculo de los promedios, de hacer uno o dos de más para compensar los promedios demasiado bajos o demasiado altos; i) el recurso a los interrogatorios orales o a la calificación de trabajos conjuntos, que permiten otorgar a los promedios de un alumno su valor "real".

Esos dispositivos –con frecuencia bastante *opacos*– son otros tantos elementos que pueden ser *modulados* para arribar a un arreglo o llevar una negociación. Están, en efecto, lejos de ser codificados de manera detallada por la organización escolar. Todo sucede como si, gracias a una forma de prudencia, se evitara colocar a los docentes en situaciones imposibles. La imprecisión de la parte *prescrita* del trabajo de evaluación y la opacidad de las prácticas efectivas ayudan a *sobrevivir*, teniendo en cuenta las relaciones de fuerza y el contexto.

Se trata de elementos suficientes para mostrar que no puede reducirse la excelencia al dominio puro y simple de tal o cual parte del currículum formal, por ejemplo tal como lo mediría una encuesta pedagógica bien hecha. Los juicios de excelencia resultan del funcionamiento *rutinario* y *negociado* de la maquinaria de evaluación. Veremos enseguida que ellos son siempre *sobredeterminados* por los procedimientos de síntesis que alimentan, de los que se deriva el juicio general de éxito o fracaso.

El éxito: una síntesis de juicios múltiples

No todas las jerarquías de excelencia fabricadas en el marco del sistema de enseñanza son indicadores de éxito o fracaso escolar. Los juicios de éxito dependen, en general, de la *síntesis* de varias jerarquías de excelencia, operada con fines de *balance*, a menudo en vista de una decisión de selección o certificación. En rigor, no se puede identificar ese juicio global con uno de sus ingredientes, ni con una de sus consecuencias como, por ejemplo, una repetición.

Éxito y fracaso son representaciones

Las jerarquías de excelencia escolar, de las más formales a las más intuitivas, no son más que *representaciones*. Sin embargo, no son representaciones cualesquiera: *ellas dan fe*, pasan por ser una imagen legítima de desigualdades bien reales de conocimientos o competencias. Toda jerarquía obtiene su legitimidad del *desconocimiento* relativo de lo arbitrario de su modo de fabricación. Las jerarquías de excelencia escolar tendrían menos peso, durante la escolaridad o más allá de ella, si los principales interesados dudaran de la *realidad* de las desigualdades que ellas pretenden "reflejar", ni más ni menos. Los padres o los alumnos denuncian a veces algunas injusticias o ciertas incoherencias del sistema de calificación. Llegan a discutir los niveles de exigencia o a poner en duda el correcto fundamento de alguna interpretación de una norma de excelencia, por ejemplo, cuando están en juego criterios estéticos. Algunos poseen una fe de carbonero en la objetividad de la evaluación. Otros saben que ninguna medida, por instrumentada e imparcial que ella sea, puede encerrar de modo absoluto la realidad de las diferenciaciones. Ello no impide a la mayoría de los alumnos y padres creer que las jerarquías de excelencia fabricadas por la escuela dan, *grosso modo*, una imagen aceptable de las desigualdades reales de dominio de los saberes y habilidades enseñados y exigidos. Se hace *como si* esas jerarquías existieran en estado *latente* y no requiriesen más que ser codificadas, a la manera en que se supone que la temperatura y sus variaciones existen independientemente del termómetro que las medirá. Gracias a esas *creencias* –fundadas o no– es posible transformar los juicios de excelencia en juicios de éxito o fracaso y luego adoptar, sobre esta base, decisiones graves, que afectan la promoción en la trayectoria escolar, la orientación o la certificación.

Éxito y fracaso escolares no son conceptos "científicos". Son nociones utilizadas por los *actores*, alumnos, padres, gente de escuela. Por supuesto, ellos no están siempre de acuerdo entre sí: la noción de éxito es extremadamente polisémica; en numerosas situaciones concretas, la definición de éxito o de "verdadero éxito" es una postura muy importante y los actores en presencia se enfrentan acerca del sentido y la realidad del éxito o del fracaso.

El sociólogo podría sentirse tentado de no dar la razón a ninguno

de los protagonistas, en un cómodo relativismo. Pero no se puede hablar del éxito escolar como de los gustos y los colores (Perrenoud, 1996 j). La definición oficial adoptada por la organización escolar no es una definición "entre otras", como tampoco el juicio de un tribunal es una opinión ordinaria acerca de la inocencia o la culpabilidad de un sujeto de derecho. La escuela ha recibido de la sociedad (a través del Estado o de cualquier otro poder organizador) el *derecho* de imponer su definición del éxito a los usuarios y de darle, si no un estatus de "verdad", al menos el de "cosa juzgada". En definitiva, ¡el éxito *que cuenta,* en la determinación de los destinos escolares, es solo el que reconoce la escuela! El éxito escolar es una apreciación *global e institucional* de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica *por sus propios medios*, en un punto del dado de la trayectoria escolar y que ella presenta, si no como una verdad única, al menos como la única *legítima* cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación/selección o certificación.

Los interesados pueden aceptar o discutir los criterios de éxito adoptados por la escuela, encontrarlos razonables o absurdos, laxos o maltusianos, equitativos o injustos. Si tienen los medios para ello, pueden cambiar de escuela, incluso de sistema educativo. Si no poseen esa opción, pueden considerar que el éxito o el fracaso, tales como son decretados por la escuela, carecen de sentido o no tienen "tanta importancia como se dice", mientras otros se harán cargo de ellos sin reserva alguna y los vivirán como éxitos o fracasos personales, sin la menor duda acerca de la legitimidad del juicio institucional.

Cualesquiera sean las opiniones y reacciones de los individuos, ellas se expresan en relación con un juicio enunciado por la organización escolar, el que, después de eventuales negociaciones, adquiere *fuerza de ley*. La escuela tiene el *poder de declarar quién ha fracasado y quién tuvo éxito.* Esta declaración no es una opinión entre otras, ya que ella funda el envío a un curso de apoyo o a una consulta médico-pedagógica, la repetición o la promoción en la trayectoria escolar, el mantenimiento en una orientación o la exclusión de ella, o incluso la atribución de un título o la admisión en un curso de formación.

Por lo demás, esencialmente, es la necesidad de adoptar y justificar tales decisiones la que obliga a la organización escolar a definir formalmente el éxito.

Éxito y fracaso están ligados a decisiones

Para que la selección para el ingreso a una escuela o a una determinada orientación parezca equitativa, se requiere que las condiciones de admisión sean explícitas y que la decisión respectiva se base en criterios aparentemente "objetivos". La escuela introduce entonces un examen o exige el "éxito" en los estudios del ciclo precedente. Lo mismo para la repetición, para el mantenimiento en un curso al término de un trimestre de prueba o para la atribución de un título. El éxito –en el examen, el trimestre, el ciclo de estudios precedente– se considera entonces como la manifestación, como la "prueba" de un *valor escolar global* que justifica una decisión favorable.

Cuando no hay a la vista una decisión inmediata, la organización escolar no renuncia a hablar del éxito y el fracaso, aunque solo sea en razón de las decisiones de selección o certificación que se perfilan para el fin del trimestre, del año o del ciclo de estudios. Por lo tanto, el éxito o el fracaso estan constantemente "en el horizonte". Si los alumnos tuvieran la tentación de olvidarlo, ¡adultos bien intencionados se encargarían de recordarles que su éxito futuro depende de su inversión de hoy! En cierto modo, docentes y padres hacen *como si* las decisiones por venir estuvieran en juego *en cada momento de evaluación*.

Esta omnipresencia de la preocupación por el éxito o del miedo al fracaso oscurece el hecho de que, aplicadas a una prueba escolar particular, en el curso del año, las nociones de éxito o fracaso se encuentran más bien en el orden de la *metáfora*. Ciertamente, cada prueba engendra una jerarquía puntual. Cuando el docente o la organización escolar definen una nota "promedio" o un nivel de dominio que se reputa "suficiente", los que alcanzan ese umbral pueden tener la impresión de obtener "éxito" en su prueba, pero ninguna decisión depende solamente de ese resultado. Una nota mediocre no será vista como fracaso por un alumno cuyo éxito global parece asegurado. Mientras ordena a los alumnos, la escuela dejará entonces a cada uno cierta *amplitud* cuando se trate de interpretar un resultado puntual en términos de éxito o fracaso. Hasta el momento fuerte de la decisión (de orientación o selección) la noción de éxito o fracaso, aun permaneciendo muy presente, tiene una definición más *imprecisa*, que varía según las expectativas del docente (Marc, 1984, 1985), las aspiraciones del alumno y de sus padres, los pronósticos de unos

u otros, la voluntad de practicar una "pedagogía del éxito" o, por el contrario, de agitar constantemente el fantasma de un fracaso para obligar a "escuchar en clase", a "trabajar con seriedad", etc.

En el otro extremo, si se considera el conjunto de la escolaridad, se vuelve a encontrar la imprecisión y la diversidad de definiciones de éxito o fracaso escolares. Algunos consideran que una carrera no es exitosa sino a condición de que se lleguen a completar estudios universitarios. Otros se satisfacen con un diploma cualquiera, el aprendizaje de un buen oficio o un mínimo de cultura general. Aquí, la escuela se cuida bien de decir sin equívoco quién tiene éxito y quién fracasa. Acerca de la existencia misma de una jerarquía en esta materia, ella hace declaraciones ambiguas, al afirmar en su discurso democratizante la igual dignidad de todas las orientaciones y todas las formaciones, mientras que desmiente esta equivalencia en mil situaciones cotidianas: por ejemplo, cuando da consejos de orientación, reparte su presupuesto o jerarquiza las diversas categorías de docentes según las secciones en las que intervienen.

Si en la organización escolar se quiere aferrar una definición institucional, explícita y unívoca del éxito y el fracaso, se debe entonces permanecer en la vecindad de *decisiones* que se apoyan formalmente en un juicio de éxito o de fracaso. Incluso entonces, se encuentran situaciones en las que el discurso de la escuela es cambiante o incierto. Cuando un alumno repite un grado "por su interés", a veces a su requerimiento o al de sus padres, por ejemplo, porque es "demasiado joven", ¿es un fracaso? Cuando un alumno pasa al grado superior con lo justo, contra las recomendaciones de los docentes, porque tiene formalmente el derecho de hacerlo, se da a entender a su familia que este "éxito" es una victoria a lo Pirro y que no hace más que diferir el inevitable fracaso. Cuando un alumno repite un grado en el secundario, *para* pasar a una orientación más exigente, ¿se trata de un fracaso? Cuando un joven rescinde un contrato de aprendizaje en una empresa para elegir otro oficio, ¿es un fracaso o una razonable reorientación?

En tales situaciones, comunes en los sistemas escolares complejos, se asiste a cierta *disociación* entre, por un lado, el juicio de éxito o fracaso y, por el otro, la decisión: un resultado asociado ordinariamente a la constatación del fracaso toma entonces otro sentido. De donde deriva una cierta confusión en los espíritus, que entonces oponen con facilidad el "verdadero" éxito al éxito "formal". La *realidad* del éxito

o el fracaso *se negocia* entonces entre los interesados, los docentes, los alumnos, los padres directamente implicados, a los que la organización deja cierta libertad de interpretación de la situación.

Podría decirse que *la escuela define el fracaso y el éxito de manera tanto más unívoca cuanto que puede adoptar, de modo unilateral, decisiones legítimas*. Explicita entonces criterios de éxito y de fracaso que se consideran aplicables uniformemente a todos los alumnos colocados en una situación comparable. Aunque no convenza a cada uno del buen fundamento de sus criterios, usa en última instancia su *poder de decir* quién tiene éxito o quién fracasa y de decidir en consecuencia. No obstante, para que esas decisiones no sean sospechosas de arbitrariedad, la escuela debe explicitar los criterios de éxito y fracaso.

De una jerarquía continua a una dicotomía

Lo que ante todo separa el éxito del fracaso, es un *punto de corte* introducido en una clasificación. Este corte se fija a veces en función de un *numerus clausus*, como es el caso en un concurso, a veces en función de una tasa reputada como "normal" de éxito o admisión, o incluso en función de una definición convencional de la nota o el grado de dominio juzgados "suficientes". Cualquiera sea la justificación teórica o práctica, este corte introduce una dicotomía en el conjunto de los alumnos. Los que están por encima del umbral se reputan exitosos: una vez adoptadas las decisiones, importa poco que lo hayan logrado brillantemente o con lo justo. Por debajo del umbral se encuentran los fracasados, lo hayan sido "por nada" o de modo espectacular.

La manera en que opera esta dicotomía varía según los sistemas escolares. En general, se tienen en cuenta diversas jerarquías parciales construidas en el interior de cada disciplina o subdisciplina. ¿Cómo recomponer el rompecabezas? ¿Cómo reencontrar la unidad perdida? ¿Puede fundamentarse una aproximación al valor global del alumno más allá de la diversidad de las disciplinas? Los sistemas escolares "hacen como si" las competencias adquiridas en distintos campos pudieran ser objeto de síntesis significativas. Entre ellos, algunos definen el éxito general como la suma de éxitos en cada disciplina principal. Otros admiten ciertas compensaciones de una disciplina a otra, definiendo diversos perfiles o calculando una jerarquía global por

combinación matemática o síntesis intuitiva de jerarquías parciales.

Convendría estudiar de modo más sistemático el origen y la racionalidad de los procedimientos que guían la combinación de los "ingredientes" en la producción de los juicios generales de éxito y fracaso. Para pasar de evaluaciones parciales y continuas, a menudo opuestas, a una clasificación única y dicotómica –tal tiene éxito, tal fracasa–, se deben establecer reglas, inevitablemente *arbitrarias*, para

- proceder a la síntesis de las evaluaciones parciales, ellas mismas compuestas;
- definir un umbral o un criterio que induzca, a partir de esta síntesis, una partición dicotómica entre los que tienen éxito y los que fracasan.

El sistema educativo dicta reglas bastante formales que especifican las ramas escolares en las que se debe atribuir una nota o una apreciación cualitativa, su peso en el conjunto, los códigos y la escala a emplear, los momentos en los cuales se debe proceder a una evaluación, la manera de conformar el promedio o la síntesis de evaluaciones parciales al término de un trimestre o un año. Otras reglas, menos constrictivas, tienden a normalizar el modo en que los docentes fabrican sus pruebas, las corrigen, elaboran los baremos, ponen sus notas.

¿Por qué tener en cuenta, en el momento de la síntesis, solo algunas disciplinas? ¿Cómo justificar tal o cual ponderación? Entre los alumnos de la misma edad, ¡existen innumerables desigualdades reales de conocimientos y competencias que la escuela no mide! Algunas son completamente extrañas a la cultura y las normas de excelencia escolares. Aun cuando se trate de la cultura enseñada, todas las desigualdades no tienen el mismo estatus: en ciertas provincias del currículum –por ejemplo, las actividades creativas, la música, la educación física– las desigualdades son tan reales como las demás y no menos grandes, pero no se transforman sistemáticamente en jerarquías formales, sin duda porque no están llamadas a cumplir un papel determinante en la selección escolar. Cuanto más nos aproximamos a las "ramas principales", más visibles se vuelven las desigualdades reales, dramatizadas y traducidas en jerarquías formales.

Otra elección delicada: ¿debe elegirse una lógica de la homogeneidad, según la cual el éxito global supone un nivel mínimo de excelencia en cada disciplina, o una lógica de la compensación entre

disciplinas? El mecanismo del promedio favorece la compensación (con ciertos resguardos), mientras que la definición de umbrales mínimos, en cada disciplina, limita la disparidad aceptable de los niveles de excelencia.

Detrás de esas elecciones, se ven perfilarse las imágenes de la cultura general y el "nivel escolar global" de un alumno. También se adivinan las relaciones de fuerza entre las disciplinas, pues el peso en la selección es un índice de estatus en la institución y "da derecho" a más horas de enseñanza por semana. Por lo tanto, hay razones para pensar que los modos de síntesis de las evaluaciones parciales resultan también de arreglos pragmáticos, que dispensan por otra parte de tener que definir con mucha claridad el nivel escolar global que, por ejemplo, justifica una repetición o un adelanto en la trayectoria escolar... Cualesquiera sean las lógicas puestas en práctica, una vez establecidas y conocidas, no pueden más que sobredeterminar las evaluaciones parciales, a la manera en que el resultado probable de un procedimiento penal influencia cada etapa de la instrucción: al saber el peso de cada prueba en el veredicto final, el magistrado razona inevitablemente en función de las consecuencias de su juicio, tanto como de su adecuación a la realidad. El docente hace lo mismo. En la medida en que una parte de las evaluaciones se consideran fundamentos de pronósticos, se puede comprender en adelante que la evaluación sea puesta a veces al servicio de una orientación deseada. Se volverá sobre ello en el capítulo 3.

Capítulo 2

¿De qué está hecha la excelencia escolar?

Una vez iluminados los mecanismos de fabricación de los juicios y de las jerarquías específicas y generales, resta aprehender la naturaleza profunda de la excelencia escolar. Pese al carácter bastante vago de los textos y a la diversidad de maneras de hacer, los docentes evalúan. En definitiva, ¿qué es lo que evalúan?

Mientras que, en el marco de un examen, puede identificarse una lógica que guarda algunas relaciones con un modelo psicométrico, la evaluación continua participa de todas las prácticas del aula, de manera que el modelo de la medición oculta más que ayuda a comprender las modalidades de fabricación de las jerarquías de excelencia escolar. En la escuela primaria y en un número creciente de colegios secundarios, la evaluación es *continua*. No hay exámenes de fin de año o ellos no hacen más que completar una evaluación practicada en clase a lo largo de todo el año. La evaluación, entonces, es un *momento* del trabajo escolar, que se distingue de los otros menos por el contenido de las tareas que por una cierta dramatización de las apuestas. En cuanto a las tareas que se someten a evaluación, se trata para el alumno, en general, de *rehacer* solo, en un tiempo limitado, lo que durante un tiempo más o menos largo ha *ejercitado* antes en clase. Por ejemplo, en la escuela primaria, redactar un texto, comprender una lectura, transformar frases, conjugar verbos, definir palabras, hacer operaciones o diseñar figuras geométricas.

Por consiguiente, para saber a qué tareas se refiere la evaluación continua, es preciso analizar lo que se llama el *currículum real* o *realizado*; dicho de otro modo, conocer la sustancia del trabajo escolar. Para dar forma y sustancia a los programas, los equipos pedagógicos, o los profesores considerados individualmente, efectúan un inmenso

Capítulo 4

Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas

¿Cuáles son los procedimientos *ordinarios* de evaluación de los alumnos, en la mayoría de las escuelas públicas? Para simplificar, los caracterizaré como sigue:

1. Después de haber enseñado una parte del programa (un capítulo, algunas lecciones, una serie de secuencias didácticas que presentan unidad temática), el docente interroga a algunos alumnos en forma oral o administra a toda la clase una prueba escrita.
2. En función de sus resultados, los alumnos reciben notas o apreciaciones cualitativas, que se consignan en un registro, y eventualmente se dan a conocer a sus padres.
3. Al fin del trimestre, el semestre o el año, se efectúa, de un modo u otro, una síntesis de las notas o apreciaciones acumuladas, bajo la forma de un promedio, un perfil, un balance cualquiera.
4. Combinado con las apreciaciones sintéticas de igual naturaleza para el conjunto de las disciplinas enseñadas, ese balance contribuye a una decisión al finalizar el año escolar: admisión en o transferencia a tal sección, acceso a determinado nivel, obtención o no de un certificado, etc.

Este modelo general conoce múltiples variantes: según se pongan o no notas numéricas; según la escala y la significación de las notas, o incluso el abanico de apreciaciones cualitativas disponibles; según que haya o no una división del año en trimestres o en semestres; según el peso de los interrogatorios orales por oposición a las pruebas escritas

o a otros trabajos personales; según la manera de fijar los baremos (*a priori* o *a posteriori*), o incluso según el modo de síntesis trimestral o anual, o la cantidad necesaria de apreciaciones para componer un promedio o un balance trimestral o anual.

El rasgo permanente de todas esas prácticas es someter regularmente al conjunto de los alumnos a pruebas que ponen en evidencia una distribución de los resultados, los buenos y los malos; cuando no de los buenos y los malos alumnos. A veces se dice que esta evaluación es *normativa*, en el sentido de que ella fabrica una distribución normal, o curva de Gauss. También es *comparativa*: los resultados de unos se definen con relación a los de los otros, más bien que a los dominios esperados o a los objetivos. Asimismo, es una evaluación muy poco individualizada (la misma para todos en el mismo momento, según el principio del examen), pero donde cada uno es evaluado separadamente, para un resultado considerado como reflejo de sus competencias personales.

Esta descripción no se adecua en el mismo grado a todos los sistemas escolares. Algunos, al menos parcialmente, ya han roto con ese modo de evaluación, para volverse hacia una evaluación más descriptiva, relacionada con un criterio, formativa. El análisis de esos sistemas muestra que, al *hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza* hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar.

¿En qué y por qué los procedimientos de evaluación aún en vigencia en la mayoría de las escuelas del mundo constituyen un obstáculo para la innovación pedagógica? Distinguiré siete mecanismos complementarios:

- La evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes y, por consiguiente, no deja mucha para *innovar*.
- El sistema clásico de evaluación favorece una *relación utilitarista con el saber*. Los alumnos trabajan "para la nota"; todos los intentos de implantar pedagogías nuevas chocan con ese minimalismo.
- El sistema de evaluación tradicional participa de una especie de *extorsión*, de una relación de fuerza más o menos explícita, que

sitúa en campos opuestos a docentes y alumnos y, más generalmente, a jóvenes y adultos, impidiendo su *cooperación*.

• La necesidad de poner regularmente notas o formular apreciaciones cualitativas sobre la base de una evaluación estandarizada favorece una *transposición didáctica conservadora*.

• El trabajo escolar tiende a privilegiar *actividades cerradas, estructuradas, bien experimentadas*, que pueden retomarse en el marco de una evaluación clásica.

• El sistema clásico de evaluación fuerza a los docentes a *preferir los conocimientos aislables y calificables numéricamente frente a las competencias de alto nivel* (razonamiento, comunicación), difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales.

• Bajo apariencias de exactitud, la evaluación tradicional oculta una *gran arbitrariedad, difícil de concertar en un equipo pedagógico*: ¿cómo entenderse cuando no se sabe ni explicitar, ni justificar lo que realmente se evalúa?

Todos esos mecanismos no se ponen en ejecución al mismo tiempo. No son en todo lugar lo bastante fuertes como para impedir por completo la innovación. Sin embargo, son *frenos*, que deben tenerse en cuenta en una estrategia de cambio de las prácticas pedagógicas. Esto no quiere decir que es suficiente cambiar la evaluación para que el resto se transforme milagrosamente. El cambio de las prácticas pedagógicas choca con otros obstáculos. Es así como la renovación de la enseñanza del francés en la Suiza románica ciertamente ha sido limitada por el sistema de evaluación, que no ha cambiado sino tardía y tímidamente, pero también hay otros factores de resistencia a una pedagogía de la comunicación orientada hacia el dominio práctico de la lengua (Dokic, Favre y Perrenoud, 1986; Wirthner, 1993).

Examinaremos esos mecanismos más en detalle.

El tiempo que queda

Cuando a un instructor o a un profesor se le requiere precisar su identidad profesional, por lo común se situará como educador y docente, rara vez como evaluador. Sin embargo, la evaluación puede absorber por lo menos la tercera parte, a veces la mitad o más del tiempo de trabajo, sobre todo en el secundario, tanto en la clase, con

los alumnos, como en la preparación. La elaboración de las pruebas y su corrección representan una carga bien conocida en el trabajo solitario de los docentes. Buena parte de las horas de trabajo en el aula se desenvuelven en la administración de las pruebas escritas, ya se trate de pruebas compuestas por el propio docente o de pruebas estandarizadas impuestas a todas las clases, a lo que se agrega el tiempo de devolver las pruebas, comentarlas, eventualmente corregirlas en clase colectivamente. A ello se suma el tiempo que se necesita para anunciarlas, dar las pistas o las consignas que permitan prepararse para ellas, definir y eventualmente negociar con los alumnos o los colegas la fecha de las pruebas, su forma, su nivel de exigencia. A lo que se agrega el tiempo requerido por las negociaciones colectivas o individuales que toman cuerpo una vez rendidas las pruebas, cuando hace falta ajustar el baremo, ocuparse de las correcciones controvertidas, rectificar ciertas notas o "arreglar" ciertos acuerdos, por ejemplo para permitir a un alumno que obtenga su justo promedio.

Por lo tanto, las prácticas de evaluación corrientes toman un tiempo considerable y absorben mucha energía e ingeniosidad, tanto del lado de los docentes como de los alumnos. Incluso si el docente no crea cada año íntegramente sus instrumentos de evaluación, no cesa de retocarlos y de vacilar entre diversas soluciones: partir de una antigua prueba o de una administrada por un colega, partir de cero y componer por completo una prueba, combinar ambos métodos. Debe ajustar las antiguas pruebas a lo que realmente se ha enseñado, renunciar a algunas preguntas que ya no son adecuadas, introducir nuevos temas, reformular ciertas consignas. Es diferente, pero no menos grande, la inversión por parte de los alumnos. Alrededor de la evaluación se anudan competencias, estrés, sentimientos de injusticia, temor con relación a los padres, al futuro, a la propia imagen. La evaluación implica a las familias y moviliza también sus esperanzas y angustias, que pesan directa e indirectamente sobre los alumnos y docentes.

La evaluación no es una cuestión minúscula. Para hacer funcionar la máquina de evaluación se *trabaja*, se toman múltiples decisiones, se negocia. Finalmente, todo eso deja al docente pocos recursos para pensar en renovar su enseñanza, en lanzarse a experiencias didácticas, en transformar sus métodos o su estilo de gestión de la clase. Este obstáculo para la innovación es tan simple como importante: la evaluación absorbe con frecuencia *la mejor parte* de la energía de

los alumnos y los docentes, lo que no deja gran cosa para innovar.

En realidad, el fenómeno no es lineal. La evaluación no tiene continuamente la misma importancia; hay momentos fuertes y momentos débiles. En algunas semanas, las pruebas se suceden, porque se aproxima el término del trimestre y debe asentarse la cantidad de notas requerida en el registro para "hacer sus promedios". Todo el mundo está entonces "apretando los dientes". Una vez que este período se acaba, se intenta olvidar por un momento la evaluación para permitirse vivir o, sencillamente, poner el acento sobre los aprendizajes. Ese descanso es demasiado corto para permitir realmente el deseo y la posibilidad de innovar, sabiendo que algunas semanas más tarde se deberá recomenzar, en vista del próximo vencimiento. En definitiva, la evaluación acompasa el tiempo escolar de una manera poco compatible con los ritmos de la innovación. Relativamente mal vivida, aparentemente incomprensible, lleva a muchos docentes y alumnos a un funcionamiento en forma de dientes de sierra, alternando entre el estrés y la distensión, sin que ni el uno ni la otra sean favorables a la transformación de las prácticas pedagógicas. En la enseñanza secundaria, el fraccionamiento del tiempo, tanto para los alumnos como para los docentes, acentúa considerablemente la sensación de estrés.

Una evaluación más formativa no toma menos tiempo, pero brinda informaciones, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones en cuanto a las estrategias y actitudes de los alumnos, y por lo tanto alimenta directamente la acción pedagógica, mientras que el tiempo y la energía volcados en la evaluación tradicional *distraen* de la invención didáctica y la innovación.

Una relación pervertida con el saber

Tal como son las cosas, es preciso tener buenas notas (o su equivalente cualitativo) para progresar en la carrera escolar y acceder a las orientaciones más deseadas. En principio, las notas están para evaluar las competencias reales. Presiden el acceso al grado siguiente o a las secciones exigentes, porque se consideran como garantía de un nivel de conocimientos suficiente. En la práctica, es el resultado el que cuenta. Con dos efectos perversos muy conocidos: la preparación rápida y superficial para el examen y la fullería.

La preparación acelerada para el examen es una forma honesta, pero idiota, de mostrarse capaz de un "resultado momentáneo". No construye una verdadera competencia, pero permite ilusionarse, en el momento de una prueba escrita o un interrogatorio oral. En una noche, un alumno que no ha comprendido nada, no ha trabajado antes y no sabe nada, no puede transformarse en buen alumno, pero a veces eso es suficiente para salvar las apariencias. El oficio de alumno (Merle, 1996; Perrenoud, 1996 a) habitúa a respaldarse sobre algunas bases, y luego a "dar un golpe" justo antes de la prueba o el examen, para apresurarse a olvidar, al día siguiente, lo que habrá sido memorizado o ejercitado de esta manera, en condiciones de estrés poco favorables para una relación serena con el saber. La otra estrategia, menos honesta, es la trampa, elevada al rango de las bellas artes, incluso de la industria, en determinados establecimientos o ciertas aulas. Allí los alumnos aprenden que lo importante es dar una respuesta apropiada, poco importan los medios para encontrarla.

No quisiera reducir el efecto del sistema de evaluación a la preparación superficial para el examen y la fullería. Incluso si ambas perversiones desaparecieran, el sistema de calificación conservaría un efecto mayor sobre la relación con el saber. Cuando la trampa escolar (Berthelot, 1983) se cierra, es normal que cada uno trate de desprenderse de ella lo mejor posible. Para ello, el realismo manda no aprender por placer, no interesarse por la realidad, plantear preguntas, reflexionar, sino estar *preparado* para el día de la prueba decisiva. Aunque no haya preparación a último momento para el examen, hay empobrecimiento de los trayectos intelectuales, de la curiosidad, de la creatividad, de la originalidad, en provecho de "lo que paga"; es decir, de lo que puede convertirse en notas honrosas. El sistema clásico de evaluación favorece una relación *utilitarista*, incluso *cínica*, con el saber (Perrenoud, 1985 b, 1995 a; Charlot, 1997). En definitiva, los conocimientos, las habilidades, no son valorizados sino en cuanto permiten obtener notas aceptables. ¡Muchos alumnos y padres estiman inútil ir más lejos!

Después de muchos años de un régimen como este, se torna muy difícil interesar a los alumnos en el saber por el saber, por el sentido que él da a la realidad, por el enriquecimiento personal que aporta, por la puesta en movimiento o la satisfacción del espíritu que favorece. Todos los profesores del mundo saben que cuando proponen un

trabajo, la primera pregunta de sus alumnos no es *"¿qué es lo que nos va a aportar?; ¿es importante, es interesante?; ¿vamos a aprender algo?"*, sino *"¿es para una nota?"* Saben que, si la respuesta es negativa, los alumnos no juzgarán útil desplegar esfuerzos sobrehumanos...

Todos los intentos de nueva pedagogía, de escuela activa, de evaluación formativa, de diferenciación de la enseñanza, chocan contra este minimalismo, contra esta relación estratégica y utilitaria con el aprendizaje. No se podría culpar a los alumnos: sencillamente, cada uno es *realista*. Como cualquier actor social, el alumno, durante un período prolongado, invierte en lo que le asegura beneficios tangibles.

Los padres hacen el mismo cálculo y alientan a sus hijos, durante la mayor parte del tiempo, a tener resultados, no importa a veces por qué medios. En la carrera de obstáculos que representa la trayectoria escolar, lo importante es saltar el próximo y "permanecer en carrera"... No se concentran sobre los conocimientos en cuanto tales, sino sobre el *"Sésamo, ábrete"* que representa una evaluación garante de una orientación favorable.

¿Trabajar bajo amenaza es aprender?

Si los alumnos trabajan para la nota, ¡eso quiere decir que trabajan! Tanto los padres como los docentes utilizan las notas, a veces de manera inescrupulosa, para obtener un mínimo, a veces un máximo, de inversión en el trabajo escolar. Eso no tiene nada de sorprendente: en todos los grupos en que la adhesión a las normas no es libremente consentida, un juego de sanciones y recompensas incita a los actores a conducirse con corrección y a trabajar *normalmente*. Es lo que caracteriza muchas situaciones de trabajo, en las empresas y las administraciones. "El palo y la zanahoria", el orgullo de ser distinguido o el temor al gendarme son motores que no ha inventado la escuela, aunque ella los hace funcionar a plena máquina. Cuando la libertad de niños y adolescentes depende de sus notas, cuando su dinero de bolsillo varía al alza o a la baja en función de sus resultados escolares, cuando se les retira el amor y la estima si tienen malos rendimientos y se los ama y ensalza en caso contrario, se ejerce una fuerte presión sobre su comportamiento en la escuela. Los docentes no tienen exactamente los mismos recursos que los padres, pero también pueden,

como recompensa por los buenos resultados escolares, otorgar ciertos privilegios, comenzando por su confianza y consideración. A la inversa, los malos alumnos pueden temer, según los casos, las ironías, la hostilidad, la separación o la pesada derivación a un psicopedagogo. Finalmente, detrás de las notas, padres y docentes evocan el éxito o el fracaso escolares, continuamente en el horizonte.

Por consiguiente, el sistema de evaluación tradicional participa de una especie de *extorsión*, de una relación de fuerza más o menos explícita, que sitúa a docentes y alumnos, y más generalmente a jóvenes y adultos, en dos campos diferentes; unos intentando preservar su libertad y su tranquilidad, los otros esforzándose por hacerlos trabajar "por su bien". El contrato pedagógico tradicional es parcialmente *conflictivo*, como el contrato de trabajo clásico. Modula la presión que uno de los contratantes puede ejercer sobre el otro, prescribe tanto los límites como la resistencia a esa presión (Chevallard, 1986 a). Tal contrato no puede sino trabar una evolución hacia nuevas pedagogías, hacia la escuela activa, la puesta a cargo del alumno de su propio aprendizaje. La evaluación pedagógica tradicional es un *juego del gato y el ratón*, un enfrentamiento de estrategias y contraestrategias. En esas condiciones, es muy difícil crear una relación verdaderamente *cooperativa* entre docentes y alumnos, cuando, más temprano que tarde, los primeros juzgarán a los segundos, a veces sin amabilidad. Esto explica, por lo demás, por qué es difícil conjugar evaluación formativa y evaluación certificativa en la misma relación pedagógica y el mismo espacio-tiempo. La primera supone transparencia y colaboración, mientras que la segunda se sitúa en el registro de la competencia y el conflicto y, por consiguiente, de la hipocresía y la estrategia.

Una transposición didáctica conservadora

Chevallard (1991) ha mostrado que la transposición didáctica más clásica, tanto en matemática como en otras disciplinas, ofrecía la imagen de un progreso regular en un "texto": el *texto del saber*. Esto es, el currículum recortado en porciones, capítulos, lecciones, *páginas que se recorren una tras otra*. Desde el punto de vista del docente, ese modo de transposición tiene muchas ventajas, especialmente desde el ángulo de la planificación y la correspondencia entre el programa

anual y el tiempo disponible de enseñanza semanal. En efecto, nada es más cómodo y seguro que poder recortar el programa en pequeñas unidades, de preferencia independientes unas de otras, de manera que, para cada una, se pueda prever un tiempo delimitado de sensibilización, explicación, ejercicio y control.

Sería injusto colocar solo a cargo de la evaluación tradicional la predominancia de ese modo de transposición. Sin embargo, la necesidad de poner regularmente notas o apreciaciones cualitativas sobre la base de una evaluación estándar la refuerza terriblemente. En efecto, ¿qué es más sencillo que tratar un capítulo, administrar una prueba de control, poner una nota y seguir adelante? Así, al cabo de un trimestre o del año escolar, se podrá hacer un promedio o una síntesis. Los medios de enseñanza puestos a disposición de los docentes acentúan este modo de hacer. Las grillas criteriales tienen el mismo efecto, cuando estructuran la enseñanza más que permanecer como instrumentos de lectura *ex post* de la experiencia y las adquisiciones de los alumnos.

Esta simplicidad en la transposición y la planificación didácticas se paga muy cara desde el punto de vista pedagógico. Vuelve difícil cualquier diferenciación de la enseñanza: los alumnos deben progresar al mismo ritmo y pasar al capítulo siguiente cuando una proporción "decente" de la clase parece haber adquirido lo esencial de las nociones y habilidades. En esta lógica, salvo algunas revisiones, una vez que "se da vuelta la página" (en el programa) ya no se vuelve atrás. De modo que bastante a menudo son los *mismos* alumnos los que, cuando se pasa al capítulo siguiente, no han comprendido o consolidado nada. Por consiguiente, se encuentran a fin de año en situación de fracaso irremediable.

De modo más general, ese tipo de transposición didáctica, como lo muestra Chevallard, privilegia el tiempo de enseñanza y el del docente, por oposición al tiempo de aprendizaje y del que aprende. Cualquier enfoque constructivista y genético del desarrollo de los conocimientos indica que el saber nunca se construye de manera lineal, que hay anticipaciones, retrocesos, reconstrucciones intensivas y fases de latencia. Una enseñanza que quisiera seguir los ritmos del alumno no podría encerrarse en una estricta progresión de capítulo en capítulo. Una pedagogía centrada en los que aprenden (Astolfi, 1992; Develay, 1992; Meirieu, 1989, 1990) no puede sino hacer es-

tallar el principio de un progreso paralelo de todos los alumnos en el dominio de los mismos contenidos. La evaluación tradicional, como la transposición didáctica de la que participa, son obstáculos para el desarrollo de pedagogías activas y diferenciadas.

El trabajo escolar: preparación para la evaluación

En principio, la evaluación no es en sí un objetivo, sino un medio para verificar que los alumnos han adquirido los conocimientos que se tienen en vista. No obstante, cuando se enseña, se recomienda tener una idea bastante precisa de la manera en que se hará esa verificación para evaluar las adquisiciones, lo que evita introducir un divorcio demasiado grande entre los contenidos y modalidades de la enseñanza y las exigencias en el momento de la evaluación. Llevada al extremo, esta correspondencia llega a ser una *perversión*: la enseñanza no se define sino como la preparación para la próxima prueba. Las actividades de aprendizaje se parecen a una instrucción de tipo militar, al entrenamiento intensivo, en el sentido en que lo practican ciertos deportistas que hacen y rehacen los ejercicios sobre los que se los juzgará el día de la competencia. Esta forma de correspondencia otorga un peso desmesurado al ejercicio escolar escrito. En la mayor parte de las clases, eso sucede porque los ejercicios propuestos en las pruebas escritas se parecen, como dos gotas de agua, al trabajo escolar cotidiano. La única diferencia es que este último no es calificado, que "no cuenta", mientras que en el momento de la evaluación se introduce algo más de ceremonia, de estrés y de equidad formal.

Bajo esta luz, la evaluación funciona como apretado *collar de acero*. Los docentes que intentan alejarse de los ejercicios escolares más próximos a las pruebas escritas lo saben bien: cuando se hace trabajar a los alumnos en grupos, cuando se brinda importancia a las situaciones de comunicación, a los problemas abiertos, las investigaciones, las encuestas, las actividades-marco, el trabajo por situaciones-problemas, los métodos de proyectos, deben enfrentarse con cierta *angustia*, que puede transformarse en insostenible. Esta proviene, ante todo, de la incertidumbre acerca de la relación con el programa, sobre la naturaleza de las funciones intelectuales que se favorecen a través de tales actividades amplias, sobre lo que los alumnos aprenden realmente.

Otras angustias conciernen a la gestión del tiempo o a la respetabilidad de algunas actividades a los ojos de los colegas, de los padres, incluso de los alumnos. Se agrega a ello el temor de no poder evaluar en las formas tradicionales: cuando se envía a los alumnos a realizar un trabajo de campo, cuando ellos preparan un espectáculo o escriben una narración, cuando pasan las horas midiendo el patio en el marco de una situación matemática u observando fenómenos naturales, el docente no ve muy bien cómo podría validar esos aprendizajes mediante una nota, que sea a la vez individual y equitativa. En una pedagogía activa, no todo el mundo aprende lo mismo al mismo tiempo, ni se prepara para la misma prueba. Una parte de lo que se aprende no encuentra ningún equivalente en los cuestionarios de respuestas múltiples o los ejercicios escritos... De nuevo aquí, la evaluación tradicional impide la innovación pedagógica, empobreciendo considerablemente el abanico de actividades practicables en clase.

La obsesión por la equidad formal desvía de los aprendizajes de alto nivel

Incluso cuando la evaluación tradicional es continua, desplegada a todo lo largo del año escolar, conserva del examen una concepción de la equidad que consiste en plantear las mismas preguntas a todo el mundo, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Como si hubiera razones para pensar que los aprendizajes pueden estar sincronizados hasta tal punto que, durante exactamente la misma cantidad de horas o semanas –y estrictamente en forma paralela– los alumnos aprenden lo mismo. Esta *ficción*, por indefendible que sea, está en la base de todo el sistema tradicional de evaluación formal. En la medida en que está en vigencia y gobierna el destino escolar de los alumnos, es bastante normal que estos y sus padres estén fuertemente adheridos a la equidad formal ante la nota, en defecto de la igualdad real ante la enseñanza.

Esa concepción induce a los docentes, durante la mayor parte del tiempo, a evaluar resultados estrictamente individuales, a partir de preguntas estandarizadas y cerradas. En efecto, si se evaluara el trabajo de un grupo, surgiría la suposición de arbitrariedad: ¿todos los miembros del grupo han suministrado una contribución equivalente?

¿Saben lo mismo? ¿Es justo poner la misma nota a los líderes y a los que les siguen, a los que conciben y a los que realizan? Asimismo, evaluar producciones cualitativamente diferentes o respuestas a preguntas muy abiertas acrecienta el riesgo de lo arbitrario, de calificación "según la cara del cliente". Bajo esta mirada, la composición textual o la disertación se benefician de un estatus especial y una reputación bien establecida, según la cual la nota refleja con frecuencia los gustos y caprichos del profesor tanto como las competencias del alumno. Por lo demás, los estudios docimológicos muestran variaciones espectaculares en la calificación de los mismos textos por veinte correctores experimentados. También se observa que la calificación es menos severa cuando parece arbitraria y pesa menos en la selección. Así, durante largo tiempo, el ingreso al Ciclo de Orientación ginebrino ha sido determinado por tres promedios obtenidos en el 6º grado primario: el de matemáticas, el de ortografía y, opcionalmente, el de gramática o el de composición francesa. En este último caso, se tomaba en cuenta la mejor de las dos notas (la de gramática o la de composición). De modo que este tercer componente pesaba muy poco en la selección, pues el promedio de composición era, en general, superior al promedio de gramática. En definitiva, la selección se basaba en las matemáticas y la ortografía...

Difícilmente pueda imaginarse que esa arbitrariedad sea extendida a todas las disciplinas. Lo que la hace posible en la composición o la disertación es su carácter excepcional, el hecho de que su relativa arbitrariedad es compensada por las disciplinas que se prestan a una evaluación en apariencia más precisa, aquella en que se pueden contar los errores o atribuir puntaje, poniéndose de acuerdo con correctores independientes.

Globalmente, la evaluación privilegia los saberes y habilidades que pueden traducirse en resultados individuales y manifestarse a través de preguntas con opciones de respuestas múltiples [*multiple-choice*] o ejercicios a los que equitativamente se puede atribuir una cantidad determinada de puntos. En el conjunto de saberes y habilidades valorizadas por los planes de estudio, *la evaluación tradicional delimita un subconjunto bastante restrictivo y relativamente conservador con relación a las nuevas tendencias de los programas*, que ponen el acento cada vez más sobre la transferencia de conocimientos y la formación de competencias de alto nivel taxonómico (Perrenoud, 1997 b y d). Desde

ya, las declaraciones bien intencionadas privilegian el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico... Muy bien, pero el mayor problema de la escuela es el de *pasar a la acción*, en el día a día, en la elección de actividades y la ponderación de las exigencias. El sistema clásico de evaluación es un freno importante para esta evolución, porque obliga a los docentes a preferir las competencias aislables y calificables numéricamente a las de alto nivel –razonamiento, comunicación–, difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales.

Una arbitrariedad poco favorable al trabajo en equipo pedagógico

Parecería que nada es más estándar que los procedimientos tradicionales de evaluación: igual número de notas, de pruebas, de promedios; los mismos plazos y el mismo boletín escolar. La normalización debería permitir a cualquier grupo de docentes trabajar en conjunto, ya que todo está decidido fuera de ellos. En realidad, los procedimientos de evaluación formal son un marco constrictivo, pero relativamente *vacío*, que deja una parte amplia de interpretación a los docentes. El sistema no fija el nivel de exigencia ni la naturaleza de las preguntas, los items, los problemas; ni el grado de correspondencia entre la enseñanza dispensada y el contenido de la evaluación; ni las modalidades exactas de aprobación y corrección, ni la construcción de los baremos, ni los modos de excepción o negociación caso por caso. Lo que equivale a decir que el docente, si respeta las formas, tiene una *latitud inmensa* que, en el mismo marco, autoriza evaluaciones indulgentes o severas, bondadosas o policiales, flexibles u obsesivas, inventivas o estereotipadas. Ahora bien, las elecciones de un docente, en amplia medida, dependen de sus creencias personales, su concepción de la evaluación, su filosofía de la selección y el fracaso escolares, de lo que estima como una evaluación justa o eficaz.

Cuando se quiere formar un equipo pedagógico, aun sin tocar el sistema de evaluación formal, no se puede dejar que cada uno continúe evaluando como siempre lo ha hecho, según sus preferencias o sus exigencias estrictamente personales. La coherencia del equipo pedagógico se juzga también según su modo de evaluar, sobre todo si los docentes

son responsables de los mismos alumnos y deben concertar sus evaluaciones. Es un obstáculo mayor: se debe "poner sobre la mesa", explicar, justificar las prácticas cuya arbitrariedad estalla de repente, mientras que antes se la ha ignorado o minimizado. Llevad a tres docentes, que se entiendan bien y enseñen el mismo programa en sus clases paralelas, a redactar una *prueba común*, destinada a sus tres aulas, a corregirlas según criterios homogéneos y a fijar un baremo de conjunto. Inmediatamente se verán surgir desacuerdos, tanto más difíciles de superar cuanto que cada uno juzga de manera bastante intuitiva, por ejemplo, acerca del nivel al que se debe hacer corresponder la excelencia o la exigencia mínima. En la misma escuela, algunos profesores creen férreamente que nunca deben poner la nota máxima, porque ningún alumno alcanza jamás la excelencia absoluta, mientras que otros ponen sistemáticamente la mejor nota al alumno que obtiene los mejores resultados, cualquiera sea su nivel absoluto. Por las mismas razones o preocupados por no abrumar a los alumnos débiles, ciertos profesores nunca recurren a las notas o las apreciaciones más desfavorables, mientras que otros no vacilan en utilizarlas. Se producen las mismas divergencias acerca de la cuestión de saber si una prueba con resultados globalmente desacertados cuestiona la enseñanza o a los alumnos, si se debe anular y preparar otra, mejor concebida. En cuanto a la manera de corregir, de atribuir o quitar puntos, puede variar al infinito: dos errores de ortografía en una misma palabra, para unos es un solo error y para otros son dos. En un trabajo de historia o geografía, uno juzga que un error de sintaxis no se relaciona con el tema, mientras que otro considera que merece una penalización legítima.

Se trata de la paradoja de un sistema de evaluación muy constrictivo y que simultáneamente otorga libre curso en los detalles, a las fantasías, incluso a las locuras personales. Por supuesto, la fantasía, y *a fortiori* la locura, son siempre muy difíciles de negociar en el seno de un grupo (Perrenoud, 1996 c, capítulo 5). Aunque un equipo pedagógico se ponga de acuerdo acerca de sus objetivos principales, corre el riesgo de discrepar en los detalles, porque numerosos docentes se apegan a su manera de corregir o calificar más de lo que manifiestan y a veces chocan acerca de modalidades en apariencia menores, más que respecto a grandes opciones pedagógicas.

¿Cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía?

Los citados frenos no funcionan necesariamente en conjunto y del modo más brutal. Esta es la razón por la que sigue siendo posible, en la enseñanza común, favorecer las experiencias y las innovaciones pedagógicas. La evaluación no impide las transformaciones en los programas, aunque limite su aplicación efectiva, en especial en el caso de las matemáticas de conjuntos y los enfoques comunicativos de la lengua. No impide adoptar nuevos medios de enseñanza, nuevos métodos de aprendizaje, nuevas tecnologías audiovisuales o informáticas. Esos cambios tienen algo en común: *modernizan las prácticas pedagógicas sin cuestionar sus fundamentos.*

Se podría decir, de manera esquemática, que la evaluación no impide innovar a condición de que el cambio:

- no afecte la concepción fundamental del aprendizaje;
- no modifique la gestión de la clase, ni la consideración de las diferencias;
- no altere notablemente el contrato didáctico;
- no transforme la naturaleza profunda del proyecto pedagógico...

Por consiguiente, a primera vista se puede tener la impresión de que el sistema de evaluación no impide todo cambio. Ahora bien, si uno se interesa en el cambio fundamental de las prácticas, el único a la medida del fracaso escolar y de las ambiciones de la escuela, la realidad parece menos rosada. ¿Qué hacer? De una vez por todas hay que decir que ninguna innovación pedagógica de importancia puede ignorar el sistema de evaluación o esperar esquivarlo. Y, en consecuencia, concluir que hace falta, en todo proyecto de reforma, en cualquier estrategia de innovación o formación continua, tener en cuenta el sistema y las prácticas de evaluación, integrarlas en la reflexión y modificarlas para permitir el cambio.

De manera general, se puede sostener que una evaluación basada en objetivos y criterios de dominio será tan favorable a la pedagogía del proyecto y de las situaciones abiertas como a la diferenciación de la enseñanza. Y que una evaluación más formativa, que otorgue menos importancia a la clasificación y más importancia a la regulación de los aprendizajes, se integrará mejor a las didácticas innovadoras y a una pedagogía del dominio. Por eso la renovación de las prácticas de

evaluación y la marcha hacia una evaluación formativa (Allal, 1988 b, 1991; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989; Allal, Bain y Perrenoud, 1993; Cardinet, 1986 a y b) no podrían ser algunas reformas entre otras. Sin constituir el alfa y la omega del sistema pedagógico, la evaluación tradicional es un importante *cerrojo*, que impide o ralentiza toda clase de otros cambios. Por consiguiente, hacerlo saltar es abrir la puerta a otras innovaciones.

A fin de cuentas, es muy posible que sea esto lo que causa temor y lo que asegura la perennidad de un sistema de evaluación que apenas cambia, a pesar de que, desde hace décadas, se han denunciado sus fallas en el plano docimológico y sus efectos devastadores sobre la propia imagen, el estrés, la tranquilidad de las familias y las relaciones entre maestros y alumnos.

Capítulo 5

La parte de evaluación formativa en cualquier evaluación continua[2]

Con Cardinet (1977 a), diré que una evaluación es *formativa* si –por lo menos en el ánimo del docente– se considera que contribuye a la *regulación* de los aprendizajes en curso, en el sentido de sus dominios a los que se apunta. Este lenguaje abstracto permite definir la regulación por sus *intenciones*, sin encerrarse de entrada en una concepción particular de los objetivos, el aprendizaje o la intervención didáctica. Es especialmente importante cuando se intenta, como lo haré aquí, describir la parte de evaluación formativa en cualquier práctica pedagógica, independientemente de toda referencia al vocabulario especializado y a los modelos prescriptivos. No obstante, nos cuidaremos de olvidar que se necesita un "aprendiz" para aprender y un docente para organizar y administrar las situaciones didácticas.

El señor Jourdain y la evaluación formativa

A menudo, la evaluación formativa se presenta como una idea nueva. Al mismo tiempo, se sugiere de buen grado que una "verdadera" evaluación formativa no es posible sino en el marco de pedagogías vigorosamente diferenciadas, incluso de pedagogías del dominio en buena y debida forma. En esta perspectiva, la evaluación formativa no encontraría su verdadero lugar sino en *otra pedagogía*; más aún, en *otra escuela* (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989).

Cuanto más se vincula la evaluación formativa con pedagogías fuertemente diferenciadas, más se la confina a algunas escuelas expe-

[2] Publicado en INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon, 1988, pp. 203-210.

rimentales o a clases piloto. En efecto, una diferenciación sistemática de la enseñanza no aparece aún hoy lo suficientemente compatible con las condiciones de trabajo de la mayoría de las organizaciones escolares de masas: estructuración de la trayectoria escolar en grados, gran cantidad de alumnos, rigidez del horario y del programa, peso de la evaluación normativa tradicional (notas e identificaciones escolares), medios de enseñanza estandarizados, poco individualizados, formación inadecuada de los docentes, principios de equidad que obligan a tratar de igual modo a todos los alumnos, etc. Por lo tanto, la evaluación formativa parece limitarse a prácticas innovadoras, sean ellas "salvajes" o inscritas en un marco experimental.

No me parece que las cosas estén tan zanjadas. Aun en los sistemas escolares tradicionales, ciertos establecimientos, equipos pedagógicos, incluso docentes aislados, seducidos por las pedagogías diferenciadas, intentan aplicarlas a su escala y con medios precarios, sin pedir nada a nadie, concertando con las restricciones del sistema. Propongo considerar como *formativa* toda práctica de evaluación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso, cualesquiera sean el marco y la extensión concreta de la diferenciación de la enseñanza. Esta ampliación, desde el punto de vista prescriptivo, se arriesga a hacer perder su rigor a la idea de evaluación formativa. En la perspectiva *descriptiva* que aquí adopto, esta ampliación autoriza a dar cuenta de las prácticas comunes de evaluación continua desde el ángulo de su contribución, deseada o efectiva, a la regulación de los aprendizajes en el curso del año escolar.

Enseñar es esforzarse por orientar el proceso de aprendizaje hacia el dominio de un currículum definido, lo que no sucede sin un mínimo de regulación de los procesos de aprendizaje en el curso del año escolar. Esta regulación pasa por intervenciones correctoras basadas sobre una apreciación del progreso y el trabajo de los alumnos. ¿Qué es esto sino una forma rudimentaria y "salvaje" de evaluación formativa? Como lo ha subrayado Bloom (1972, 1976, 1979, 1988) a propósito de la pedagogía del dominio, los modelos teóricos de evaluación formativa no hacen más que *explicitar*, para optimizarla e instrumentarla, una forma de regulación presente en cualquier acción educativa de cierta duración.

Quienquiera que se preocupe por los efectos de su acción, la flexibiliza para arribar mejor a sus fines. Incluso una enseñanza estrictamente *ex cathedra* se modula parcialmente, en su ritmo y su nivel, por la

expresión, con frecuencia no verbalizada, del interés y la comprensión de los oyentes. A esos indicios se agregan las informaciones obtenidas al margen del curso, los trabajos prácticos, los seminarios, las preguntas y reacciones de algunos estudiantes, los pequeños sondeos o exámenes trimestrales. En la enseñanza secundaria, como lo recuerda Chevallard (1991), y *a fortiori* en la primaria, la gestión del *contrato didáctico* exige un reajuste permanente de los contenidos y los ritmos de la enseñanza en función del trabajo y el nivel de los alumnos, de su participación, del nivel de comprensión y memorización que manifiestan. No se puede *mantener* una clase durante un año escolar entero sin tales regulaciones. Aunque estas no sean diferenciadas y se limiten a modular el ritmo y el contenido de una enseñanza frontal, se basan en una evaluación que puede denominarse formativa, en sentido amplio, puesto que guía el ajuste del currículum real al nivel y el ritmo del trabajo en clase.

En la mayoría de las aulas, y en especial en la enseñanza primaria y al comienzo del secundario, esta regulación colectiva se duplica con intervenciones más individualizadas: el profesor anima más a ciertos alumnos, los vigila más de cerca, los ayuda más a menudo, les da explicaciones complementarias, los retiene después de clase, los orienta hacia determinados recursos suplementarios (obras de referencia, repetidores, cursos de apoyo). Sin duda, esto se encuentra muy lejos de la pedagogía sistemáticamente diferenciada que debería practicarse para luchar con eficacia contra el fracaso escolar y las desigualdades (Perrenoud, 1996 b; 1997 e). Pero que la diferenciación existente en la mayoría de las aulas no sea suficientemente constante, intensiva y proporcionada a la amplitud de las diferencias entre los alumnos no autoriza a negar su realidad. Ninguna enseñanza, ni siquiera la más tradicional, es por completo indiferenciada (Favre y Perrenoud, 1985 a y b; Perrenoud, 1982 b, 1989 b). El profesor no interviene de la misma manera ante todos sus alumnos, no exige exactamente lo mismo de ellos; hasta cierto punto, personaliza la relación e individualiza el trabajo. Esta diferenciación no es invertida por completo en la regulación de los aprendizajes, pero es uno de sus aspectos.

En el sentido amplio aquí propuesto, independientemente de cualquier etiqueta y de cualquier referencia explícita a un modelo prescriptivo, *la evaluación formativa es un componente casi obligado de cualquier*

evaluación continua. Sin duda muchos docentes, a la manera del señor Jourdain, practican la evaluación formativa sin saberlo y sirviéndose de informaciones muy poco confiables, completas o pertinentes para permitir una regulación eficaz de los aprendizajes. El observador se encuentra frente a una gama muy amplia de prácticas pedagógicas en las que la parte de evaluación formativa es muy variable.

La regulación como voluntad y como realidad

La enseñanza es una acción parcialmente concluida. Su pura y simple descripción exige que se tome en serio esta característica y que, en consecuencia, se pregunte cómo controla el docente, al final del trayecto, si ha alcanzado los objetivos que se fijó y qué medios utiliza, durante el trayecto, para verificar el progreso de los aprendizajes y para "rectificar el tiro". Una vez respondida esta segunda pregunta, se sabrá en qué medida ese docente desea optimizar los aprendizajes de sus alumnos. Para comprender las representaciones que están detrás de una evaluación continua parcialmente formativa, debería realizarse una encuesta dirigida a un conjunto diversificado de practicantes. Sin embargo, para saber si la regulación es efectiva, no alcanza con interrogar al docente acerca de sus intenciones, ni siquiera con describir sus prácticas. Es necesario comprender su retroacción sobre los aprendizajes, lo que, en rigor, no es posible sino en situación casi experimental. Cuando se observan las interacciones en clase, con o sin instrumentación, la mayor parte del tiempo se está condenado a *suponer* que esa intervención influye sobre los aprendizajes del alumno. Eso se basa en el contenido de las interacciones didácticas, en el análisis de las reacciones observables, eventualmente en ciertos test. Esta aproximación no es muy satisfactoria, pero es suficiente para poner en evidencia la distancia entre las intenciones y las regulaciones efectivas.

La definición de evaluación formativa aquí propuesta se refiere a sus intenciones, más que a sus efectos comprobados. Podría efectuarse la elección inversa. Cualquiera sea la opción terminológica, lo importante es no prohibirse el estudio de un aspecto fundamental de las prácticas: *¡la distancia entre lo que se quiere hacer y lo que realmente se hace!* Un enfoque descriptivo de las prácticas de evaluación debe tener en cuenta las intenciones y representaciones del docente,

tratar de circunscribir el modelo de regulación que utiliza más o menos conscientemente, para luego intentar una estimación de las regulaciones efectivas.

No toda evaluación continua quiere ser formativa. En una clase común, muchas intervenciones del profesor, basadas en una apreciación *realista* de la situación, no tienen por principal objetivo contribuir directamente al progreso de los aprendizajes, porque su tarea no es solo enseñar, sino mantener el orden, animar los intercambios, poner a trabajar, asegurar una coexistencia pacífica, y si es posible amable, durante largas horas, a lo largo de todo el año, en un local exiguo. Sin duda, en conjunto, se considera que todas las intervenciones del docente favorecen los aprendizajes, al menos indirectamente, al crear o mantener las condiciones propicias para el trabajo intelectual y la comunicación pedagógica. Sin negar la importancia de este aspecto de la práctica pedagógica, distinguiré la regulación *directa* de los procesos de aprendizaje –que pasa por una intervención en los funcionamientos intelectuales del alumno centrado en su tarea– de la regulación *indirecta*, que trata de las condiciones de aprendizaje: motivación, participación, compenetración en el trabajo, ambientación, estructuración de la tarea y la situación didáctica. La distinción no es absoluta, sobre todo en las pedagogías nuevas. Aquí me limitaré a las intervenciones que pretenden actuar *directamente* sobre los mecanismos de aprendizaje.

Los obstáculos para una regulación eficaz

¿Por qué con frecuencia es poco eficaz la regulación de los procesos de aprendizaje? Porque no siempre el docente llega a optimizar su evaluación y sus intervenciones. Para asegurar una regulación efectiva de los aprendizajes sería necesario que él dispusiera de informaciones pertinentes y confiables, que las interpretara correctamente en el momento oportuno, que imaginara constantemente una intervención apropiada y la condujera eficazmente... Ahora bien, es una mente *humana*, con todas sus ambigüedades y todos sus límites, la que recoge e interpreta la información, concibe y guía la intervención. Aun instrumentadas, racionalizadas, codificadas, optimizadas, asistidas por computadora, la evaluación y la inter-

vención son, en última instancia, operaciones y acciones ejecutadas por seres humanos. Por otra parte, estos no siempre están en situación de reflexionar y actuar con tranquilidad, habida cuenta de la urgencia y la incertidumbre que caracterizan el oficio del docente (Perrenoud, 1996 c). Cada profesor se compromete en interacciones densas y complejas en el seno de un grupo, él mismo inserto en una organización coercitiva. Los límites de las regulaciones posibles se relacionan entonces con:

- la cantidad, la confiabilidad y la pertinencia de las informaciones recogidas por un docente, además de lo motivado, formado e instrumentado que esté;
- la rapidez, la seguridad, la coherencia, la imparcialidad en el tratamiento de esas informaciones en el plano de la interpretación y la decisión;
- la coherencia, continuidad y adecuación de las intervenciones que supone reguladoras;
- la asimilación por los alumnos de las retroacciones, informaciones, preguntas y sugerencias recibidas.

Acerca de todos estos puntos, con frecuencia los modelos prescriptivos manifiestan una tendencia a *idealizar* a los actores, a atribuirles un funcionamiento óptimo, un dominio perfecto de sus pensamientos y acciones, una racionalidad de cada instante, prioritariamente puesta al servicio de la regulación. Un enfoque *descriptivo* de las prácticas parte del hecho de que, a menudo, los actores reales son personas presionadas, emotivas, distraídas, fatigadas, enervadas, perezosas, olvidadizas, fantasiosas, o todo ello a la vez. Tienen prejuicios, cuentas por arreglar, sueños que desean realizar y otras tantas razones para ser menos rendidoras y confiables que una computadora. En contrapartida, los seres humanos también pueden ser intuitivos, imaginativos, inventar soluciones inéditas o encontrar espontáneamente las palabras o los gestos más adecuados. Con relación a la racionalidad abstracta de un modelo cibernético, la regulación que pasa por una evaluación e intervención humanas ciertamente es menos rigurosa, menos previsible, pero también puede sacar provecho de la capacidad que tienen los seres humanos para administrar la complejidad cognitiva y afectiva de una manera que ningún método codificado

podría prescribir. En cierto modo, se podría decir que el *principal instrumento* de cualquier evaluación formativa es y será el docente comprometido en una interacción con el estudiante, lo que un modelo de regulación prescriptiva debería tener en cuenta. Es lo que sucede cuando se rehabilita la *intuición* (Allal, 1983) o cuando se *blanquea la subjetividad* (Weiss, 1986).

Siempre es delicado describir una práctica por su distancia con respecto a un modelo ideal. No obstante, con la condición de servirse del modelo como de un instrumento heurístico, este enfoque puede ser fecundo. Remito a distintos modelos ideales de evaluación formativa (especialmente Cardinet, 1986 a) para una explicación del punto óptimo de cada una de esas fases. Lo que aquí me interesa, es comprender mejor *por qué* el docente no siempre recoge informaciones pertinentes, no las interpreta siempre críticamente, no siempre interviene a conciencia.

Puede decirse que esto es evidente: su formación no lo prepara para ello; las condiciones de su práctica no le permiten evaluar e intervenir continuamente con satisfacción. Esas respuestas son globalmente aceptables. Ahora bien, se debe saber qué se entiende por formación de los docentes y por condiciones de la práctica. Existen docentes mal formados y mal informados, indiferentes al fracaso escolar, que nunca han oído hablar de evaluación formativa o por objetivos, que funcionan con economía de esfuerzos y se contentan con una enseñanza frontal. Si además atienden una clase numerosa y alumnos difíciles, en un ambiente poco propicio, no puede asombrar que su manera de enseñar no favorezca mucho la regulación de los aprendizajes. Ese retrato no se adecua a todos los docentes. La regulación óptima de los aprendizajes individuales es muy difícil, aunque la clase contenga a doce alumnos, aunque los docentes trabajen en equipo, aunque dispongan de recursos suplementarios o participen en un proyecto centrado en el fracaso escolar y la diferenciación de la enseñanza (Haramein y Perrenoud, 1981; Hadorn, 1985; Grupo RAPSODIE, 1989). Hay, por lo demás, obstáculos menos triviales. Distinguiré cuatro:

- Encerrarse en una lógica del conocimiento, en detrimento de una lógica del aprendizaje.
- Atenerse a una imagen demasiado vaga de los mecanismos de aprendizaje.

- Dejar inacabadas muchas regulaciones a pesar de su buen comienzo.
- Dar prioridad a la regulación de la tarea por oposición a la del aprendizaje.

Analicemos estos obstáculos más de cerca.

Una lógica del conocimiento más que del aprendizaje

El primer obstáculo es el que tratan de superar todas las pedagogías por objetivos. En la mayoría de los sistemas escolares, el *currículum formal* pone el acento sobre los contenidos que se han de enseñar, las nociones por estudiar y trabajar, más que sobre las adquisiciones propiamente dichas. Cada uno sabe más o menos hacia qué dominios deben avanzar los alumnos. Así, en la escuela primaria se apunta especialmente al dominio del razonamiento y de la lengua, lo que, de modo más específico, comprende el dominio de la lectura, la redacción de textos, la morfosintaxis de los verbos, los sistemas de numeración, las operaciones aritméticas, etc. Esos objetivos generales satisfacen a regulaciones amplias: cuando un alumno no sabe leer a una edad avanzada, eso salta a los ojos. En la situación cotidiana de trabajo, se pone más el acento sobre los contenidos que sobre los aprendizajes muy específicos que tal o cual tarea se considera que favorece. Ahora bien, la regulación no puede hacerse sino por pequeños toques, en el momento en que el alumno se enfrenta con una dificultad concreta. Si el docente no tiene en la cabeza *exactamente* los dominios *específicos* previstos, intervendrá sobre todo para mantener al alumno sobre la tarea o ayudarlo a superarla con éxito, intervenciones que en modo alguno garantizan una regulación de los aprendizajes.

El *currículum real*, como conjunto de actividades y experiencias potencialmente formadoras (Perrenoud, 1994 b, 1995 a, 1996 a), se organiza principalmente en función de la fragmentación del currículum formal en disciplinas, después en "avenidas" y finalmente en capítulos sucesivos en el interior de cada una de ellas. En el marco de un capítulo, el currículum real se organiza en términos de lecciones, tareas o situaciones que tienen todas por objetivo hacer aprender, sin que el docente experimente continuamente la necesidad de especificar en detalle los aprendizajes esperados. Interrogado de manera impre-

vista y a costa de cierto esfuerzo, podrá identificar los aprendizajes que una tarea ha permitido favorecer. Sin embargo, en momentos normales, no explicita sus objetivos para organizar su enseñanza y guiar cada una de sus intervenciones.

Sin duda, una formulación de los planes de estudio en términos de objetivos y la apelación sistemática a los aprendizajes previstos para determinada tarea podrían modificar la representación de los *vínculos* entre actividades constitutivas del currículum real y aprendizajes previstos. En realidad, todo el proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991; Conne, 1986) sigue estando orientado, aun en la escuela elemental, por la lógica discursiva de la transmisión de saberes, más que por una lógica del aprendizaje y la construcción de saberes por el alumno. El currículum real se beneficia de alguna autonomía con relación al currículum formal, habida cuenta del margen de interpretación de los docentes y del trabajo de transposición que deben consentir. No obstante, ellos experimentan cierta inquietud por liberarse de planes de estudio concebidos ante todo para estandarizar los contenidos de la enseñanza y controlar el "texto del saber".

Una imagen demasiado vaga de los mecanismos del aprendizaje

El segundo obstáculo que enfrenta la regulación proviene de la misma abstracción de la noción de aprendizaje. Para la mayoría de los docentes, el espíritu del alumno sigue siendo una *caja negra*, en la medida en que lo que sucede en él no es observable directamente. Es difícil reconstituir todos sus procesos de razonamiento, comprensión, memorización, aprendizaje, a partir de lo que dice o hace el alumno, porque no todo funcionamiento se traduce en conductas observables y porque la interpretación de estas últimas moviliza una *teoría* inacabada del espíritu y el pensamiento, de las representaciones, de los procesos de asimilación y acomodación, de diferenciación, de construcción, de equilibrio de las estructuras cognitivas. Aunque la formación de los docentes los haya familiarizado con las principales nociones de psicología del desarrollo y el aprendizaje, sus conocimientos teóricos siguen siendo demasiado abstractos como para ayudarlos a comprender exactamente lo que sucede en determinado aprendizaje.

No podría reprocharse a los docentes la ignorancia de los procesos de aprendizaje. Con mucha frecuencia, los investigadores en psicología y ciencias de la educación no saben mucho más o se agotan en controversias al respecto. ¿Quién sabría decir con exactitud cómo se aprende la ortografía o se enriquece el léxico? Esta impotencia para representarse y, sobre todo, para comprender los mecanismos sutiles del aprendizaje no impide toda regulación. Solo la condena a seguir siendo demasiado general, tanto en el diagnóstico como en la intervención. Eso se ve perfectamente cuando se trata de enviar a un alumno al curso de apoyo: tanto el maestro del aula como el docente de apoyo no disponen más que de un lenguaje y unos conceptos demasiado sumarios para *describir* las dificultades específicas de un niño y los eventuales remedios. No obstante, allí se encuentran en una situación privilegiada, ya que se dispone de tiempo para reflexionar acerca de algunos casos a partir de una serie de observaciones. En el trabajo cotidiano, las cosas son mucho más rápidas y aún más imprecisas...

Los trabajos acerca del error (Astolfi, 1997) y otras avanzadas de la didáctica de las disciplinas, permitirán progresar poco a poco. Todavía debe esperarse que esos saberes se difundan y se articulen a los saberes de experiencia de los docentes.

Las regulaciones inacabadas

El tercer obstáculo con el que choca el docente es la *falta de tiempo*, el impresionante número de decisiones que se deben tomar en una jornada (Eggleston, 1979), la continua dispersión entre mil problemas de distinto tipo. Huberman (1983) describe al aula muy precisamente como una cocina en el momento de encender el fuego. Se debe atender a todo, estar "en la misa y en la procesión", administrar el material, animar al grupo, ocuparse de los alumnos que plantean un problema particular, tener en cuenta el transcurso del tiempo, prever lo que sigue, enfrentar interrupciones e incidentes, mantener el orden sin interrumpir el trabajo, etc. En otra parte he intentado (Perrenoud, 1994, capítulo II) analizar más de cerca esta *dispersión* y mostrar que ella no está impuesta solo por el ambiente, el pliego de condiciones, la cantidad de alumnos y la sobrecarga de los programas, sino que también es una fuente de placer o una manera de luchar contra la angustia. Por consiguiente, parecería que el aligeramiento de los programas y de la cantidad de alumnos no entrañaría una reducción proporcional de la dispersión.

Cualesquiera sean las fuentes, esta fragmentación del tiempo y de las intervenciones del docente tiene efectos considerables sobre la regulación de los aprendizajes. Con un número de alumnos limitado y la voluntad de diferenciar la enseñanza, es posible no trabajar constantemente con el conjunto de los alumnos e interesarse por los subgrupos o los individuos. Por lo tanto, las condiciones mínimas de una regulación individualizada o diferenciada se reúnen parcialmente. Resta saber cómo administra el docente el reparto de su tiempo entre los subgrupos y los alumnos. En esa situación, tiene la impresión de que debería "dividirse en cuatro"; intenta estar "en todas partes a la vez", interesarse en cada uno, estar disponible en relación con todo el mundo, para responder a su sentimiento personal de la equidad –el derecho de cada alumno a ser tomado en cuenta– y también para hacer frente a las demandas relativamente insistentes de una parte de los alumnos, comenzando por los más favorecidos. Como consecuencia, una cantidad de intervenciones reguladoras quedan sin efecto, porque permanecen *inacabadas* o demasiado "deshilvanadas". Buena parte de ellas *comienzan* a ayudar al alumno a aprender mejor, mientras que el docente, en el momento en que debería profundizar, reconstruir, volver para atrás, tomar "caminos alternativos" (Guignard, 1982), es convocado por otras urgencias. Desde el punto de vista de la regulación de los aprendizajes, puede considerarse la experiencia de muchos alumnos como una *sucesión de ocasiones frustradas*, de momentos propicios que no han sido identificados o suficientemente explotados como para que hubiera un progreso verdadero.

Las regulaciones demasiado centradas en el éxito de la tarea

El cuarto obstáculo al que se enfrenta la regulación de los aprendizajes es la prioridad otorgada por la mayoría de los docentes, a menudo involuntariamente, a la regulación de las tareas y el control del trabajo. En principio, lo que está en juego de manera determinante son los aprendizajes. Sin embargo, en el día a día, lo importante es que el trabajo se haga, que los alumnos lleguen al final de sus ejercicios, que participen en las lecciones y actividades colectivas, que cumplan su *oficio de alumno* (Perrenoud, 1996 a).

En un aula, la regulación es permanente, pero *en primer lugar* se dedica a las actividades y al progreso en las tareas, y no a los apren-

dizajes subyacentes. *¡No viene a ser lo mismo!* Ayudar a un alumno a llegar al final de una tarea ciertamente no es, de por sí, un obstáculo para el aprendizaje. Todo depende de la naturaleza de la ayuda que se aporta. La del psicólogo piagetiano, en una entrevista clínica, define determinado tipo de intervención: el psicólogo se limita a formular preguntas, a tratar de comprender de por qué el niño responde o actúa de tal manera, a hacer sugerencias, a recordar conductas anteriores. Dicho de otro modo, ayuda al sujeto a progresar en su tarea sin sustituirlo, remitiéndole informaciones que él puede utilizar para organizar su propio progreso. Es en ese sentido que Cardinet (1986 a y b) define la intervención reguladora óptima. Para ella se necesita *tiempo* y *continuidad.* Ahora bien, para el docente, a corto plazo, lo que está en juego es que los alumnos acaben sus ejercicios, lleguen a finalizar su texto o su construcción geométrica. Entonces le parece lo más eficaz *pilotear*, a cada paso, el trabajo de los más lentos o desorientados. Una ayuda de ese tipo brinda a los alumnos la impresión de dominar la tarea, pero entonces no aprenden gran cosa, porque todas las decisiones importantes habrán sido sugeridas por el docente, todos los errores previstos o corregidos muy rápido, todos los cabos difíciles superados "bajo vigilancia". Ese modo de pilotaje está en las antípodas de los principios de la escuela activa y de la construcción del saber por la actividad autónoma del sujeto. Esto no significa que el docente ignore esos principios. Sencillamente, las coerciones del trabajo escolar y la gestión de una clase no le permiten dejar a sus alumnos, sobre todo a los menos dotados, todo el tiempo que se requiere para construir los conocimientos o competencias a su propio ritmo.

Capítulo 6

Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada de los aprendizajes[3]

Desde hace más de veinte años, todos los que luchan contra el fracaso escolar se preocupan por la *diferenciación de la acción pedagógica* (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989; Haramein, Hutmacher y Perrenoud, 1979; Meirieu, 1989, 1990; Perrenoud, 1992 b, 1996 b) y la *individualización de los trayectos formativos* (Favre y Perrenoud, 1985; Bautier, Berbaum y Meirieu, 1993; Perrenoud, 1993 a 1997 e). Sin embargo, por la *división del trabajo*, tanto en el mundo de la investigación como entre los formadores, esas preocupaciones siguen siendo relativamente extrañas a los que elaboran los programas o los métodos de enseñanza para tal o cual disciplina, quienes con frecuencia aún se atienen a actividades y procesos didácticos destinados a estudiantes *abstractos*, especie de primos hermanos del sujeto epistémico piagetiano. Sin duda, entonces, no se interesan por el desarrollo operativo global sino por la apropiación de saberes y habilidades particulares, lo que no necesariamente los invita a reconocer la diversidad de los que aprenden, con su herencia cultural, su punto de partida, su relación con el saber, su manera de aprender, sus actitudes. Y aunque quienes conciben los programas o los métodos reconozcan esta diversidad –¿quién podría ignorarla realmente?–, eso no los conduce a pensar en todas sus implicaciones didácticas.

Los modelos de pensamiento que masivamente sirven de base a

[3] Publicado en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1993, pp. 31-48.

la formación de los docentes y a la elaboración de las colecciones de ejercicios, manuales, "libros para el maestro" y otras guías metodológicas, aún hoy otorgan un lugar muy marginal al tema de la regulación individualizada de los aprendizajes y a sus instrumentos: modalidad de gestión del aula y de agrupamiento de los alumnos, observación formativa, dispositivos pedagógicos flexibles y diversificados. Todo sucede entonces *como si* se contara con quienes practican enfoques transversales para pensar las diferencias y su tratamiento, concebir dispositivos de individualización de los trayectos y las estrategias de diferenciación de las intervenciones, desarrollar procedimientos de observación y evaluación formativa, organizar la regulación personalizada de los procesos de aprendizaje.

En este estado de la división del trabajo, todavía ampliamente dominante, a fin de cuentas corresponde a los practicantes, por lo menos a los que se movilizan contra el fracaso escolar, "arreglárselas" con esos aportes compartimentados. Por una parte, deben planificar su enseñanza en función de modelos didácticos que no tienen realmente en cuenta las diferencias entre alumnos y, por la otra, hacer frente a esas diferencias inspirándose en modelos de diferenciación y evaluación formativa que no tienen realmente en cuenta los saberes y habilidades disciplinarios. En esas condiciones, ¿cómo asombrarse de que las prácticas pedagógicas se atengan a regulaciones de los aprendizajes harto obsoletas?

Para terminar con esta división del trabajo, para hacer las metodologías disciplinarias menos evasivas acerca de la gestión de las diferencias y la regulación individualizada de los aprendizajes, ¿es suficiente reclamar que se tenga en cuenta la evaluación formativa en la elaboración de los métodos de enseñanza y que se tengan en cuenta, simétricamente, los contenidos disciplinarios en los trabajos acerca de la pedagogía diferenciada y la evaluación formativa? No lo creo. A mi entender, hace falta repensar de modo más *radical* el lugar propio de los conceptos de diferencia y de regulación en la elaboración de los dispositivos didácticos. Algunos investigadores de la didáctica del francés como lengua materna (Bain, 1988 a y b; Bain y Schneuwly, 1993; Grupo EVA, 1991; Mas, 1989; Nunziati, 1990; Schneuwly y Bain, 1993; Turco, 1989) trabajan hace muchos años acerca de las regulaciones y la evaluación formativa de los aprendizajes. No obstante, sería imprudente hacer como si el problema estuviese casi resuelto. Para terminar con los métodos de

enseñanza que ignoran la regulación individualizada de los aprendizajes, no es suficiente que algunos investigadores de avanzada vayan en ese sentido.

Podríamos limitarnos a invitar a los formadores y a otros autores de manuales o guías a ampliar su discurso, de modo que cubran no solo los métodos de enseñanza, sino los de evaluación, en especial de observación o evaluación formativa, en un campo disciplinario particular. Sería un progreso. Sin embargo, me parece más prometedor dar un paso más y situarse por encima, para reflexionar sobre el lugar de la *regulación de los procesos de aprendizaje* en los dispositivos didácticos, en conexión no solo con las ideas de evaluación formativa sino también con las de individualización de los procesos de formación y diferenciación de los tratamientos pedagógicos. La emergencia de una didáctica teórica, a la que asistimos desde hace veinte años, posibilita esta unión en el marco de una *concepción global de la regulación de los aprendizajes*, tal como se realiza de acuerdo con interacciones didácticas diversas, entre ellas la evaluación formativa.

De la evaluación formativa a la regulación

Ninguna pedagogía, por frontal y tradicional que sea, es por completo indiferente a las preguntas, las respuestas, los ensayos y los errores de los estudiantes. Aunque un curso siga "a la letra" un proceso planificado en detalle, aunque una secuencia didáctica se desarrolle de acuerdo con un escenario muy preciso, hay lugar para ajustes, revisiones a medio camino, en función de acontecimientos parcialmente imprevisibles, en especial las actitudes y conductas de los alumnos, que manifiestan su interés y comprensión, pero también sus resistencias o dificultades para seguir el ritmo o asimilar el contenido. Por consiguiente, siempre hay un mínimo de regulación del curso, a veces de las actividades mentales de los que aprenden, en el mejor de los casos de sus procesos de aprendizaje.

La idea de evaluación formativa

La idea de evaluación formativa sistematiza ese funcionamiento, al invitar al docente a observar en forma más metódica a los estudiantes,

a comprender mejor sus funcionamientos, a fin de ajustar de manera más sistemática e individualizada sus intervenciones pedagógicas y las situaciones didácticas que propone, todo con la esperanza de optimizar los aprendizajes. *"Por lo tanto, la evaluación formativa está centrada esencial, directa e inmediatamente en la gestión de los aprendizajes de los alumnos (por el maestro y los interesados)"* (Bain, 1988 b, p. 24). Esta concepción se sitúa abiertamente en la perspectiva de una *regulación intencional*, cuya mira sería estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje en curso.

Desde el momento en que la evaluación formativa se define claramente como fuente de regulación, surge una pregunta: ¿es la única? ¿O se trata de una regulación *entre otras*? ¿No es preciso reconocer que la regulación de los procesos de aprendizaje puede nacer de las interacciones entre alumnos, o incluso surgir de la actividad *metacognitiva* del estudiante, cuando toma conciencia de sus errores o de su manera de enfrentar los obstáculos? La concepción de la evaluación formativa como intervención deliberada del docente, que induce a una regulación anticipada, interactiva o retroactiva de un aprendizaje en curso (Allal, 1988 a), conduce a una paradoja: el concepto de evaluación formativa, desde que se lo comprende en términos de regulación, tiende a basarse en un enfoque más global de los procesos de regulación de los aprendizajes, puestos en práctica en un dispositivo, una secuencia o una situación didácticas.

La idea de regulación

Llamaré aquí *regulación de los procesos de aprendizaje*, en un sentido bastante amplio, al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado *objetivo* de dominio. En efecto, no hay regulación sin referencia a un estado deseado o a una trayectoria óptima. La regulación participa de una causalidad teleonómica, con efectos que modifican el presente en función de una referencia al futuro deseable. En la acción humana, la capacidad de formar proyectos, definir objetivos y actuar en consecuencia torna a la regulación menos misteriosa que en Biología o Física,

materias que se refieren a sistemas sin conciencia y, por lo tanto, sin intencionalidad. La existencia de un *sujeto* capaz de representación y anticipación no dispensa a las ciencias humanas de decir por referencia a qué normas y qué finalidades, y a través de qué actores, se operan las regulaciones. Ni de encarar regulaciones que nada deben a la intencionalidad y a la conciencia de los actores, pero se interpretan como cadenas causales, tan involuntarias como las que están detrás de numerosos procesos naturales.

El concepto de regulación, en sus variantes más sencillas, da cuenta del mantenimiento de una situación estable. Se aplica también a la *optimización de una trayectoria* o, más abarcativamente, de un proceso dinámico finalizado. Así, en la astronáutica, la regulación pasa por una acción que tiene por efecto mantener o reinstalar un móvil en la trayectoria que se considera que lo conduce al objetivo. La comparación tiene límites evidentes, pero nos sugiere ya algunas precauciones:

- la trayectoria óptima no necesariamente es la línea recta; reinstalar un móvil en una trayectoria óptima no siempre equivale a aproximarlo físicamente al objetivo; algunos desvíos permiten cortar camino;
- cualquier corrección de velocidad o dirección no es una regulación; al contrario, puede apartar al móvil de una trayectoria óptima;
- en un ambiente cambiante, no puede describirse la trayectoria óptima de una vez para siempre; debe volver a calcularse, si no continuamente, al menos cada vez que un parámetro importante modifica la situación o que un error de trayecto se ha vuelto irreversible;
- puede suceder que el objetivo previsto se revele finalmente fuera de alcance, por obstáculos imprevistos o una sucesión de errores; entonces se redefine y la trayectoria ideal se vuelve a calcular en función de un nuevo destino.

Esta complejidad crece cuando se habla de aprendizajes humanos:

- no se dispone de mapas completos ni de teorías suficientemente fundadas para describir el equivalente de una "trayectoria" y aún menos para calcularla con precisión;

- no se sabe muy bien quién es el piloto. ¿el estudiante?, ¿el docente?, ¿hay siempre un piloto?;
- el objetivo siempre está lejos de ser claro y estable; a menudo por falta de ser objeto de un consenso;
- es raro que se persiga un solo objetivo por vez;
- la lógica de la optimización frecuentemente entra en conflicto con otras lógicas de los actores en presencia (comodidad, poder, seducción, seguridad, etc.);
- no es tan sencillo saber, como en la astronáutica, si realmente nos aproximamos al objetivo, ni aun demostrar que es alcanzable...

Por consiguiente, hablar de regulación a propósito de un proceso de aprendizaje conserva un sentido *metafórico*, en la medida en que es difícil identificar con seguridad las operaciones e interacciones favorables, comprender exactamente por qué optimizan el aprendizaje o aun pilotearlo con precisión. Sin embargo, es indispensable pensar en términos de regulación del proceso de aprendizaje para colocar en lugar justo a la evaluación formativa, para situarla en un conjunto de regulaciones parcialmente previstas –o por lo menos autorizadas– por el objetivo didáctico.

Por procedimientos didácticos "todoterreno"

Es difícil desarrollar una definición de la didáctica que goce de unanimidad. En su sentido tradicional, es el arte de enseñar, arte que se puede tratar de codificar, de racionalizar, de volver metódico. Los especialistas en didáctica, entonces, son metodólogos de la enseñanza, que adoptan una posición *normativa*, para responder a la pregunta sobre *cómo* enseñar una disciplina, noción o habilidad. Según el modo en que hoy se redefine la didáctica, ésta se distancia más o menos radicalmente de esa postura tradicional.

¿Disciplina de acción o disciplina fundamental?

En sentido más moderno, la didáctica se presenta ya como una *disciplina de acción* (de crítica y propuesta), basada en las ciencias de referencia (matemática, biología, lingüística, etc.) y las ciencias de la educación (Bronckart y Schneuwly, 1991), ya como la ciencia de los

hechos didácticos, de la conformación, la transposición, la negociación, la apropiación o la evaluación de los *saberes* en el sistema didáctico (en el famoso "triángulo" maestro-alumno-contenidos), o incluso la ciencia del contrato y las interacciones *didácticas* (Chevallard, 1991). El último enfoque se quiere *no prescriptivo*, sino ante todo descriptivo y explicativo.

Según la perspectiva que se adopte, la ruptura con los enfoques tradicionales es más o menos fuerte: es total cuando se opone a las didácticas prescriptivas una ciencia puramente descriptiva y explicativa de los hechos didácticos; es menos fuerte cuando se aboga por una disciplina de acción, una ingeniería fundada en los saberes eruditos, pero también en los saberes de acción (Barbier, 1996; Perrenoud, 1996 c). En ambos casos, se otorga una importancia nueva y decisiva a los conocimientos científicos acerca de los saberes, su transposición didáctica y su apropiación por los estudiantes, y se espera basar en esos conocimientos métodos y procedimientos racionales de enseñanza, incluso de definición de los objetivos, de los programas, de los progresos.

Esta evolución, aún en curso, puede volverse más lenta por diversas razones. Ciertos partidarios puros y duros de la didáctica como ciencia fundamental, no se inclinan a comprometerse con las "aplicaciones" que los desviarían de la investigación de avanzada. Por lo demás, el mundo de los formadores, consejeros pedagógicos, autores de manuales y metodologías de enseñanza está dividido: algunos poseen títulos y trayectorias que los autorizan a presentarse como didactas en el sentido moderno de la expresión; otros –que pueden hacer valer menor capital simbólico– ven devaluada su experiencia y acrecentada su dependencia con respecto a campos científicos emergentes: la ciencia o la ingeniería didácticas, que ocupan el terreno muy activamente. A pesar de esas ambivalencias, apostaré que los nuevos saberes didácticos estarán mañana entre los fundamentos obligados de la formación de los docentes, como, asimismo, de la elaboración de medios y métodos de enseñanza.

Hacer con las zonas de sombra

En especial, la didáctica del francés como lengua materna propone fundar los procesos de enseñanza en un doble modelo (Bain, 1988, b; Bain y Schneuwly, 1993):

- por una parte, un modelo de las operaciones del sujeto que ha dominado el saber, por ejemplo, un modelo de discurso oral o escrito tal como lo hace funcionar un locutor competente;
- por la otra, un modelo de la génesis de esas operaciones, un modelo de aprendizaje.

Cuando ambos modelos se asientan en investigaciones sólidas, la concepción de los procesos didácticos puede apoyarse en verdaderos fundamentos teóricos. Pero, en la elaboración del currículum, no se pueden tener en cuenta las zonas de sombra y de luz diseñadas por el estado de la investigación básica. De tal modo que, como lo subraya Allal (1988 b), no se dispone de ningún modelo satisfactorio del funcionamiento de lo experto o de la génesis de la pericia para ciertos componentes del currículum. Entonces, la didáctica, carente de modelos de operaciones acabadas y de procesos de aprendizaje, casi no podrá esclarecer las prácticas profesionales mejor que las metodologías tradicionales.

Sin embargo, ni los docentes, ni sus formadores, ni los que les proponen los medios y los métodos, pueden ignorar una parte del currículum bajo pretexto de que los conocimientos fundamentales son defectuosos. ¿Qué se pensaría de una medicina que rehusara interesarse en ciertas enfermedades, so pretexto de que aún no comprende bien sus causas o sus posibles evoluciones? Puede admitirse que las ciencias biológicas fundamentales sean impotentes para describir o explicar algunos mecanismos patológicos. Eso no dispensa a la medicina de "hacer lo que pueda"; en otros términos, de tener un discurso mínimo, pragmático y fundado sobre la tradición, el sentido común o los "remedios caseros" cuando carece de fundamentos científicos suficientes para hacer otra cosa. Si la investigación en didáctica fundamental puede permitirse ser selectiva y no tener nada que decir sobre una parte del currículum, la didáctica de orientación praxiológica, como componente de un bagaje profesional, debe *asumir el riesgo* de tratar el conjunto del currículum, reconociendo abiertamente que todavía no se sabe realmente, por ejemplo, cómo se adquiere el dominio del vocabulario y que, por consiguiente, en muchos campos se está mucho menos armado que en otros para fundar una pedagogía racional. Poco importa. La ingeniería didáctica debe asumir el riesgo de combinar el arte y la ciencia de la enseñanza (Crahay y

Lafontaine, 1986), revisando la mezcla de acuerdo con los progresos de la investigación. Es en ese primer sentido que se puede hablar de una didáctica *todoterreno*.

También debería serlo con relación a las condiciones concretas de ejecución del currículum en las clases y los establecimientos. Dicho de otro modo, debería tratarse de una *didáctica realista*, que no pudieran ignorar tres cuartas partes de los docentes, en buena conciencia, por el simple hecho de que manifiestamente no conviene a sus alumnos. Una didáctica para grupos poco numerosos, alumnos curiosos y cooperativos y escuelas que vivan en paz y orden en el seno de un barrio próspero y tranquilo, no sería sino una "didáctica de ensueño", hecha para un mundo que no se parece mucho al que conoce la mayoría de los docentes. Pues a menudo la realidad de las aulas está hecha de cantidades excesivas de alumnos, de condiciones de trabajo precarias; de alumnos con niveles adquisitivos muy distintos, de orígenes étnicos, lingüísticos y culturales múltiples, que tienen actitudes variadas frente a la escuela, que van de la curiosidad activa a la apatía, de la adhesión a la controversia permanente y al sabotaje sistemático, de la comunicación cooperativa al mutismo o a la imprecación.

Para proseguir con la metáfora, pensemos en la medicina tropical actual. Ciertamente, se le requiere poner a disposición teorías, modos de diagnóstico y de terapia de las enfermedades que están en curso en determinada región del mundo. Se espera, no obstante, que actúe con las condiciones locales de vida, de nutrición, de higiene, con las conductas de los pacientes, los modos de gestión, la carencia de recursos hospitalarios. En las regiones desheredadas del mundo, se requiere saber ocuparse de los enfermos cuando no se reúnen las condiciones de asepsia, cuando no se dispone de instrumentos de análisis o insumos que parecen elementales en los hospitales universitarios de las sociedades desarrolladas.

En cierto modo, la enseñanza también revela diferencias profundas entre los lugares donde se piensan el currículum y las didácticas y aquellos en que deben ponerse en vigor. Con frecuencia sucede que ni las condiciones materiales, ni las relaciones de trabajo, ni el compromiso de los actores hacen posible la ejecución de una didáctica ideal.

Por cierto, es tentador poner esos problemas en la cuenta de la pedagogía general o en la de la gestión del sistema educativo y concentrar el discurso didáctico en la lengua y aprendizaje, aparentando

considerar que las condiciones de trabajo y comunicación no son más que las previsibles. Este recorte es tentador en la lógica de producción de un saber didáctico fundamental sometido a la aprobación de la comunidad científica. Sin embargo, si se quiere una didáctica de la que los docentes puedan servirse en el terreno, su realismo es decisivo. Ella debe partir y hablar de una realidad que los docentes reconocen como *la suya*, incluso y sobre todo cuando no corresponde a las condiciones ideales. Los docentes enfrentados a clases compuestas por una mayoría de niños no francófonos, o de adolescentes que han roto con el saber y el mundo de los adultos, no tienen que ejecutar didácticas pensadas para niños y adolescentes que no existen en *su* mundo.

El realismo de una didáctica tiene distintas fases. Se refiere a los saberes, al poder, al inconsciente en la relación, a las condiciones y el marco institucional de interacción didáctica, a las estrategias y capacidades de negociación de los actores. Aquí me dedicaré al reconocimiento y el tratamiento de las ***diferencias.***

En la realidad, la diversidad es la regla

No se trata de la diversidad de las facetas de la lengua o de los textos dignos de ser enseñados o valorizados en la escuela. Ese importante problema depende del currículum y, por lo tanto, de una política educativa: en la escuela secundaria, ¿se quiere preparar para el dominio de obras literarias, de textos teóricos, de fórmulas comerciales o de documentaciones técnicas? La respuesta que se da a esta pregunta evidentemente no es extraña a la distancia que se crea entre las experiencias de vida y las herencias culturales de los alumnos, por un lado, y las normas escolares, por el otro. Al diversificar las formas de excelencia, se modela la fabricación del fracaso escolar (Perrenoud, 1991 c; 1992 b). No obstante, lo que me interesa aquí es la *diversidad de los alumnos.*

Reconocer la diversidad de los que aprenden

Ninguna didáctica debería ignorar la heterogeneidad de los que aprenden (Schneuwly, 1991). Por seleccionado que sea, ningún grupo es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de

dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica. Por "neutro" que sea, ningún programa está a igual distancia de las distintas culturas familiares de las que son *herederos* los alumnos.

Para la lengua materna, la heterogeneidad es aún más fuerte, porque la lengua participa plenamente de la diversidad de culturas, de los modos de vida y comunicación, de los registros lingüísticos y las normas. El profesor de francés se enfrenta a una diversidad que el profesor de biología puede ignorar parcialmente. Ninguna didáctica del francés debería tener por marginal ese fenómeno ya que, por el contrario, es central en la experiencia de cualquier docente que cambie de región o de distrito. La consideración de la diversidad puede y debe desembocar sobre los procesos de individualización y diferenciación de las tareas, las evaluaciones, las derivaciones. De entrada, quisiera insistir sobre aspectos menos prácticos:

a) No todos los alumnos de un aula tienen la misma *relación* con la lengua y la comunicación como instrumento de poder, de integración en el grupo, de acción sobre lo real. Ahora bien, esas diferencias se manifiestan continuamente en las situaciones escolares. Bentolila (1996) ha efectuado una demostración impactante a propósito del analfabetismo.
b) No todos los alumnos tienen motivos semejantes para implicarse en los mismos debates, interesarse en iguales novelas y en los mismos cuentos, tener ganas de leer o escribir los mismos tipos de texto. Las relaciones con la ficción, la narración, la teoría, la argumentación, dependen en parte de diferencias culturales entre clases sociales o entre familias, pero también de la diversidad de personalidades y maneras de ser en el mundo.
c) Finalmente, no hay razón para postular una sola forma de aprender a leer, a argumentar, a elaborar un texto. Si una didáctica del francés invoca un modelo de referencia en materia de funcionamiento del discurso y en materia de aprendizaje, ese modelo debe ser *plural* y prever, como mínimo, la posibilidad de que los mismos dominios se desarrollen según caminos y ritmos distintos, y que envuelvan, por un lado, habilidades y operaciones diversas, por igual eficaces. Para escribir un texto, no todo el mundo tiene necesidad de formular un plan. Del mismo modo, algunos locutores no dominan una conversación telefónica que han planificado y anticipado, mientras

que otros son capaces de improvisar. Sobre ese único eje, hay fuertes diferencias culturales e individuales, pues individuos diferentes no movilizan los mismos recursos para resolver problemas similares.

Partir de las adquisiciones reales

Hay secciones del currículum de las que los alumnos no traen a clase más que alguna predisposición o ciertos códigos generales, o eventualmente, como en física o química, conocimientos ingenuos o algunos conocimientos científicos obsoletos, que pueden oponer un obstáculo al aprendizaje, más que estimularlo. En el dominio la lengua materna sucede todo lo contrario. Lo esencial de la lengua oral se aprende fuera de la escuela y mucho antes de la edad de escolaridad obligatoria. Eso es menos evidente para la escritura y los saberes de orden metalingüístico, pero aun allí, la escuela no tiene el monopolio de las situaciones de aprendizaje. La vida tomada en su totalidad, tanto con sus componentes escolares como con los extraescolares, constituye el verdadero currículum. En ese sentido, una didáctica de la lengua materna debería consagrar toda su energía a desarrollar los aprendizajes que solo se efectúan en la escuela, sin perder el tiempo en repetir los aprendizajes que sobrevienen espontáneamente en otros marcos y se realizan mejor en ellos, de modo más conforme con ese "método natural" del que hablaba Freinet y que es difícil de reconstituir en un aula.

La consideración sistemática de las adquisiciones extraescolares y los aprendizajes paralelos podría modificar fundamentalmente la organización del trabajo en clase. La mayoría de los métodos de enseñanza funcionan como si todos los alumnos reunidos en una misma aula tuvieran que realizar los mismos aprendizajes. En realidad, sobre todo en el dominio de la lengua, se trata de pura ficción. Una parte de los alumnos de primer grado de la primaria ya saben leer y absorben inútilmente el tiempo, el lugar, la energía, que serían mejor utilizados en favor de los alumnos que tienen verdadera necesidad de aprender a leer. Una parte de las actividades orales en el curso de la escolaridad obligatoria es por completo superflua para alumnos que se expresan con facilidad y progresan sin que se les organice su camino.

Esa debería ser una regla en todos los campos, pero es posible que sea aún más importante en el de la lengua materna. Si la escuela

consagrara todos sus esfuerzos a los alumnos que tienen *verdadera* necesidad de ella, lucharía con más eficacia contra el fracaso escolar. Buena parte del tiempo y la energía de un docente se utilizan en provecho de alumnos que, o ya saben lo que se considera que aprenden o podrían aprender por sus propios medios o en su familia, sin que el docente pase las horas en brindarles explicaciones, corregir sus textos, alimentar sus conferencias o sus lecturas. No es seguro que todos los individuos sean capaces de aprender a hablar, a leer y a escribir completamente solos, más allá de cualquier enseñanza. Pero es seguro que, en esta área, la escuela subestima continuamente las capacidades autodidactas o el aprendizaje fuera del marco escolar.

La *regulación fundamental* sería la de renunciar a hacer como si todo el mundo estuviera a igual distancia del objetivo, y en partir, por el contrario, de las adquisiciones efectivas de cada uno y los recursos que puede movilizar, para invertirlos en función del camino que le falta recorrer, los obstáculos que encontrará, su adhesión al proyecto de formación, etc. Luego, hay lugar para una evaluación formativa *"proactiva"* (Allal, 1988 a), es decir, para una atribución diferenciada en situaciones didácticas adecuadas.

Apostar a la autorregulación

Para aprender, el individuo no deja de operar con regulaciones intelectuales. En última instancia, cualquier regulación, en la mente humana, no puede ser sino una *autorregulación*, al menos si se adhiere a las tesis básicas del constructivismo. Ninguna intervención exterior actúa si no es percibida, interpretada y asimilada por un *sujeto*. En esta perspectiva, cualquier acción educativa no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje, la autorregulación de un sujeto, al modificar su ambiente, al entrar en interacción con él. Por lo tanto, a fin de cuentas, solo se puede apostar a la autorregulación.

Fortalecer la autorregulación

No todas las intervenciones cuya *intención* es reguladora estimulan del mismo modo y en el mismo grado los mecanismos de autorregulación del sujeto. Existen vías innumerables por las que se puede

hacer el intento de influir sobre los procesos mentales ajenos, jugando con las representaciones del saber o de la tarea, con la construcción de sentido, la negociación de la situación, la relación, la identidad, la imagen propia, el cálculo estratégico, la emoción, el coraje, el gusto por el juego, etc. Al mismo tiempo, buena parte de esos intentos están condenados al fracaso, porque se basan en una mala teoría, sea del funcionamiento del estudiante, sea de la comunicación.

En sentido más estricto, apostar a la autorregulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos. Del mismo modo, las medicinas suaves apuestan al fortalecimiento de los mecanismos de autodefensa del organismo y de la psiquis. Esta opción proviene bastante naturalmente de una constatación: las capacidades de autorregulación cognitiva de los que aprenden son tan desiguales como las capacidades de autodefensa y autorregulación de los sistemas vivos. Entonces, ¿por qué no soñar con fortalecer a los más débiles, más que suplir constantemente regulaciones deficientes?

El camino más antiguo fue trazado por las pedagogías del proyecto y, más ampliamente, por las pedagogías activas (Hameline, Jornod y Belkaïd, 1995). Para que haya autorregulación del aprendizaje se supone que hace falta al que aprende tener un motor fuerte, algo valioso en juego, que lo toque en profundidad, un deseo de saber y una decisión de aprender (Delannoy, 1997). Si el alumno no aprende "por sí mismo", si sus incompetencias e insuficiencias en la lectura o la expresión escrita no lo contrarían personalmente, no le impiden hacer lo que más le interesa, no avanzará más que por llamados al orden externo, pues para él no hay beneficio, salvo posiblemente un provecho ambiguo: ir al encuentro de las aspiraciones de los adultos, padres y docentes, para agradar, tener tranquilidad, o ser recompensado.

Una vez más, nos encontramos aquí ante las promesas y los callejones sin salida de las nuevas pedagogías. Hoy ya no se puede hacer como si todos los niños y adolescentes, de manera espontánea, tuvieran continuamente deseo de aprender. Por el contrario, eluden las nuevas pedagogías tanto como las otras (Perrenoud, 1988 a). Nadie puede creer que es suficiente proponer proyectos o apelar a la creatividad de los estudiantes para que todos se movilicen, seria y prolongadamente, y tomen a su cargo su propio aprendizaje. El sentido de los saberes y el

trabajo escolar no se juega solo en el plan didáctico (Bernardin, 1997; Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Favre y Zanone, 1993; Perrenoud, 1993 a, 1996 a; Rochex, 1995; Vellas, 1996). En la mayor parte de las pedagogías queda un inmenso margen para ir en el sentido de las pedagogías activas útil y pragmáticamente. Para la mayoría de los alumnos del mundo, leer y escribir siguen siendo tareas impuestas, deberes, cosas que hay que hacer para ser "respetables", más que por razones personales. Otra cosa podría ser si esos aprendizajes tuvieran un sentido menos escolar...

De una pedagogía del proyecto a una autorregulación dominada

Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación del funcionamiento y de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los alumnos –cuando este existe–, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello. En este campo, no hay ninguna receta sencilla, que marche con cualquier impulso, para todas las clases y todos los alumnos, en todas las latitudes. No obstante si, por una parte, se pusieran más sistemáticamente en común relatos de experiencias y actividades y, por la otra, habilidades en términos de elaboración y negociación de proyectos, de división del trabajo, de animación o relanzamiento del proceso en curso, se infundiría a más docentes el deseo y los medios de volcarse hacia pedagogías más activas.

Las renovaciones de la enseñanza del francés como lengua materna van en ese sentido, proponiéndose actividades-marco (Besson *et al.*, 1979). Pero el discurso didáctico, que sin embargo se quería acorde al uso de los docentes en el aula, sigue siendo extremadamente abstracto y no ha enfrentado los verdaderos problemas (Favre, Genberg y Wirthner, 1991; Wirthner, 1993). Se ha actuado como si fuera suficiente tener buenas ideas, sugiriendo algunas actividades-marco estándares: hacer una exposición, construir un fichero para la biblioteca, hacer una

encuesta, escribir una novela o un cuento. Mientras que lo esencial de los problemas no toca al contenido de las actividades, sino a las dinámicas individuales y colectivas que están detrás y que sustentan el interés y el proyecto. En este campo, una didáctica del francés es también una psicosociología del grupo, una teoría del poder.

La insistencia en la autorregulación puede entenderse también, en un sentido más estricto, en tres direcciones complementarias.

1. Cierta insistencia en la *metacognición*, siendo la apuesta que la regulación, en parte, surge de una toma de conciencia de los mecanismos idiomáticos, los funcionamientos discursivos, las interacciones verbales (Allal, 1993 a y b).
2. El desarrollo de prácticas e instrumentos de autoevaluación y de *apropiación de criterios de evaluación* de los discursos; por ejemplo, en la línea de trabajo de Nunziati (1990).
3. Una formación propiamente metalingüística o, en todo caso, una práctica sostenida de la *metacomunicación* en situación, si se traza la hipótesis de que el retorno sistemático u ocasional sobre los funcionamientos permite dominarlos mejor y sobre todo dar a cada uno la ocasión de situar su propio funcionamiento con relación al de los otros o a los dominios esperados.

La comunicación como motor de la regulación

Si hay autorregulación, es en parte porque el individuo se encuentra colocado en situaciones de comunicación que lo enfrentan a sus propios límites y, en el mejor de los casos, lo impulsan a superarlos. Las situaciones de comunicación, para la lengua más que para cualquier otro aprendizaje, son piedras de toque, ocasiones de atestiguar y manifestar su dominio (Cardinet, 1988).

Pero no es solo en ese sentido que la comunicación puede participar de la regulación de los aprendizajes. Es posible sostener que es, por el contrario, el motor principal de los progresos. No porque ejerza una regulación directa sobre los aprendizajes, sino porque estructura muy fuertemente el funcionamiento de la lengua y por lo tanto también, en forma indirecta, los aprendizajes.

El modelo subyacente, evidentemente, es el de la coerción *funcional*, más que la normativa: para llegar a hacerse entender, a hacerse

comprender, para obtener lo que desea o simplemente tener la palabra, un niño o un adolescente deben resolver cierto número de problemas de orden idiomático y comunicativo.

Una didáctica que basara muchas esperanzas en la regulación por la comunicación iría en el sentido preconizado por Weiss (1989) o por el CRESAS (1987, 1991), cuando abogan por las *pedagogías interactivas*. Se trata de poner a los alumnos, con tanta frecuencia como sea posible, en situaciones de discusión, intercambio, interacción, decisión, que los obliguen a explicarse, justificarse, argumentar, manifestar ideas, dar o recibir informaciones para tomar decisiones, planificar o repartirse el trabajo, obtener recursos.

Aquí nos encontramos en el marco general de las pedagogías activas. Pero con un matiz importante: la insistencia en la comunicación y la cooperación. Invitar a los alumnos a redactar textos libres, incluso si los leen enseguida a sus compañeros, no es crear situaciones en que los alumnos deban negociar un texto común porque no existe otra manera de llegar a sus fines. Una didáctica que funda sus esperanzas en la interacción debería proponer numerosas pistas en materia de organización y estructuración de los intercambios, sabiendo que el motor no es una orden externa –como sucede todavía a menudo en el trabajo en equipo– sino una *necesidad propia de la tarea, concebida de tal modo que no pueda realizarse sin comunicar*. La didáctica es entonces el arte de crear y administrar tales situaciones, con los problemas de tiempo, espacio y autodisciplina que les son propios.

Ninguna situación didáctica está por completo bajo el control del docente. Los alumnos, constantemente, son *actores*, que en cada situación realizan apuestas, formulan estrategias, expresan maneras de ser que vienen de lejos. En una clase de francés, en especial cuando la comunicación –oral o escrita– tiene amplio lugar, el fenómeno es aún más fuerte. En otros términos, una didáctica del francés debe preparar al docente para comprender lo que sucede *espontáneamente* en un mercado lingüístico, para analizar y en parte neutralizar los fenómenos de poder, competencia, lucha por la distinción o la diferencia, clasificación de locutores y formas de expresión; cosas todas que se producen espontáneamente entre los alumnos, que el docente no quiere, ni puede, impedir por completo, pero que puede anticipar, canalizar, analizar e integrar a su tarea. Aquí se ve que una didáctica de la lengua materna se apoya, por un lado, en una sociolingüística y

una sociología de la cultura y la comunicación (Perrenoud, 1991 a; capítulo 8 en esta obra).

Como lo muestra Weiss (1993), incluso emplazando con mucha regularidad a los estudiantes en situaciones de comunicación bastante fuertes y coercitivas, para obligar al compromiso y el aprendizaje, es dudoso que todas las adquisiciones lingüísticas requeridas en el curso de la escolaridad obligatoria puedan construirse apostando a la comunicación espontánea como fuente superior de regulación de los aprendizajes o, si se prefiere, como estímulo principal de una autorregulación intensiva. Lo propio de la escuela no es esperar que el aprendizaje sea necesario para suscitarlo. Se puede lamentar, pero sería absurdo requerir a las didácticas escolares que hagan olvidar por completo la arbitrariedad de los programas, la violencia simbólica de la relación pedagógica y la marcha forzada hacia los saberes que son la esencia misma de la escolarización obligatoria.

Sería no menos absurdo situar la comunicación inducida por el docente en una categoría estanca por el solo hecho de que él tiene la intención de favorecer los aprendizajes. No toda interacción que produce efectos reguladores puede asimilarse a un proceso de evaluación formativa. Desde cierto punto de vista, el docente es un interlocutor como los demás, que engendra, voluntariamente o no, ciertos efectos, ya sea interviniendo de modo directo en los procesos de construcción de los saberes, ya sea induciendo expectativas y coerciones en la comunicación.

La intervención del docente como modo de regulación

Una didáctica orientada hacia la regulación de los procesos de aprendizaje no pone muchas esperanzas en los remedios masivos. Más bien, invierte en la *regulación interactiva* en el sentido en que lo definió Allal (1988 a): una observación y una intervención en *situación*, cuando la tarea no está acabada, siendo el docente capaz –y asumiendo el riesgo– de interferir en los procesos de pensamiento y comunicación *en curso*.

En una clase de francés, en cierto modo el docente es un actor como cualquier otro, que "da la réplica" y estructura la comunicación, tanto más cuanto que dispone de un poder y una competencia de los que carecen los alumnos. Por lo tanto, el docente desempeña un

papel importante en las regulaciones que se suceden por la propia comunicación.

Puesto que es su papel y su competencia, puede también *intervenir directamente en el nivel de la regulación del aprendizaje*, que no está en el mismo orden de cosas. Como cualquier entrenador deportivo, el docente puede "jugar con" sus alumnos, servirles de destinatario potencial, de compañero de juegos competente, que se distingue de los demás porque su objetivo es favorecer el aprendizaje, más bien que ganar un partido o hacer exhibición de su habilidad. En ese sentido, el docente es un compañero especial, cuya lógica es optimizar el aprendizaje del otro, más que obtener ventajas en la situación de comunicación. Pero cuando se habla de *regulación interactiva*, en el sentido de los trabajos sobre evaluación formativa (Allal, 1988 a), ya no se trata solo de asociación inteligente. Se trata de una *intervención sobre la propia construcción de los conocimientos*, que a menudo supone un cambio de registro, un paréntesis metalingüístico o un desvío por una instrumentación, o la consolidación de nociones y habilidades extrañas, en parte, a la tarea en curso. Al trabajar con un alumno en situación de redactar un texto, el docente puede servirle de socio, de persona-recurso para aclarar sus ideas y ponerlas en orden, pero también puede intervenir, en un nivel metalingüístico, sobre los organizadores, los conectores, las funciones de la puntuación, etc.

Ese funcionamiento supone competencias y posibilidades de instrumentación, en materia de observación e intervención. Lo esencial sigue siendo la disponibilidad del docente, función de una *organización de la clase* que no moviliza las tres cuartas partes de su tiempo para administrar el sistema o dirigirse al conjunto de los alumnos. Las regulaciones interactivas son inútiles si son aleatorias y episódicas. Para tornarlas densas y regulares, hace falta un *sistema de trabajo* bastante diferente del que se observa en la mayoría de las aulas del secundario, e incluso de la primaria. En este terreno, el discurso didáctico no debería pasar cómodamente el relevo a la pedagogía general, bajo el pretexto de que se trata de gestión de la clase. Ciertamente, los docentes que pertenecen a movimientos de escuela activa o de nueva escuela pueden apoyarse en una experiencia interdisciplinaria para organizar su enseñanza de manera diferente. Un militante del movimiento Freinet seguramente no tiene necesidad

de una didáctica del francés para saber cómo organizar su clase en forma cooperativa. Para la mayoría, en cambio, la didáctica no debería hacer como si todos los docentes supiesen organizarse de modo de no estar continuamente en el centro de los intercambios de un grupo grande. En ese sentido, un discurso didáctico consecuente no puede permanecer mudo acerca de la gestión de la clase, la organización de los espacios, el agrupamiento de los alumnos, la cuestión del poder y el control social, etc. El triángulo didáctico maestro-alumno-saber no toca solo a personas, sino a actores colectivos. Las relaciones que se anudan en ese triángulo no son de orden puramente epistemológico. Pasan por una organización del tiempo y el espacio, por hábitos y normas de trabajo y comunicación. El pasaje a una pedagogía activa, cooperativa y diferenciada exige numerosos *duelos* en vista de la identidad habitual de los docentes (Perrenoud, 1992 a, 1996 b).

La evaluación formativa se presenta entonces, ante todo, bajo la forma de una *regulación interactiva*, es decir, de una observación y una intervención *en tiempo real*, prácticamente inseparables de las interacciones didácticas propiamente dichas. Por lo demás, ¿hay lugar, en una clase de francés, para una evaluación formativa *retroactiva*? Sin duda, y entonces es preciso que los modelos de competencia y aprendizaje sean coherentes, que no se produzcan grillas criteriales sin relación con el modelo lingüístico de referencia o con la enseñanza efectivamente dada. En la evaluación formativa que podría considerarse más clásica, hay que tomar precauciones para que no sea una pieza de repuesto, un agregado bastardo en el edificio, sino que, por el contrario, participe de un sistema didáctico tan coherente como sea posible. Lo que remite a los llamados de Bain (1988 b) y Allal (1988 b) a una colaboración entre especialistas en didácticas y en evaluación formativa.

Aquí insistiré más sobre una tesis que se desarrollará en el capítulo siguiente: la evaluación formativa, sobre todo si es retroactiva, debería permanecer como una *regulación por defecto*, que interviene cuando los restantes modos de regulación no han funcionado o no han sido suficientes.

Para repetirlo de otro modo: la regulación, en el funcionamiento idiomático y el aprendizaje de la lengua materna, no depende sino parcialmente a la evaluación formativa, comprendida la regulación interactiva. En otros términos, debe *concebirse la regulación como producto de múltiples procesos complementarios*, teniendo la didáctica

la tarea de orquestarlos y estimularlos más que de privilegiar a uno entre ellos. En ese sentido, la evaluación formativa no es más que un engranaje. *Está por completo del lado de la regulación, pero no la agota.* Por el contrario, no debería intervenir más que como último recurso.

En una pedagogía de ensueño, que estimule fuertemente la autorregulación y la regulación por la comunicación, la evaluación formativa debería ser marginal y adoptar sobre todo la forma de una regulación interactiva en situación. Siendo las cosas como son, tanto desde el punto de vista de las condiciones de trabajo como de los programas y la formación de los docentes, probablemente se deba aceptar que, todavía en muchas aulas y por largo tiempo, la principal regulación practicada sea retroactiva. Si esa es la realidad, más vale reconocerla y favorecer esta forma de regulación mejor que nada. Pero esto no es más que un consuelo, ¡y el desarrollo de los trabajos en didáctica debería transformar en excepcional esta situación!

¿Un realismo surrealista?

Para tener en cuenta las diferencias y pensar en regulaciones individualizadas, en el marco de un dispositivo y de secuencias didácticas, hace falta enfrentar una complejidad que aleje definitivamente las recetas, los modelos metodológicos vendidos "llave en mano". Por consiguiente, hay que aceptar la ruptura con las necesidades de una fracción amplia de docentes, asumir el riesgo de proponerles modos de andar que no corresponden, ni a su imagen del oficio, ni a su nivel de formación. Y aceptar también, sin duda, entrar en conflicto con una clase política y autoridades escolares que no les piden tanto y que, al menos por una parte, se acomodan incluso bastante bien a la relativa ineficacia de las pedagogías vigentes.

Es que hay realismo y realismo. Uno *conservador*, de corto alcance, que se ampara detrás de las tradiciones y los intereses adquiridos para resignarse a las desigualdades con un fatalismo moroso o placentero. Ese realismo no puede persistir sino rehusando ver una parte de la realidad o inventando fatalidades biológicas o socioculturales que lo protegen de cualquier cuestionamiento.

Existe otro realismo, más innovador, que se preocupa por el futuro, tanto de los individuos como de las sociedades, que no se acomoda

al hecho de que tantos niños y adolescentes pasen tan largos años en la escuela para salir de ella sin dominar realmente su lengua materna, sin leer de corrido y con gusto por ello, desamparados ante un texto simple, desprovistos de medios de argumentación o de expresión de los sentimientos. El realismo didáctico, tal como lo defiendo aquí, consiste en tomar a los que aprenden *tal como son*, en su diversidad, sus ambivalencias, su complejidad, para llevarlos mejor a dominios nuevos. Es posible que se trate de un realismo utópico. Realmente, ¿podemos elegir?

Capítulo 7

Un enfoque pragmático de la evaluación formativa[4]

La idea de evaluación formativa se presta a debates especializados sobre cuestiones muy puntuales. Es importante, periódicamente, reencontrar una visión de conjunto y preguntarse: los expertos e investigadores, ¿se plantean buenas preguntas? ¿Cuáles son actualmente las adquisiciones y las incertidumbres? ¿Los callejones sin salida y las pistas fecundas? Entre la abstracción algo vacía y el tecnicismo limitado, entre la autonomía y la fusión con la didáctica, la evaluación formativa busca todavía su camino. Acerca de la concepción de los objetivos, la naturaleza de la instrumentación, las relaciones entre evaluación formativa y pedagogía, nadie puede pretender poseer las verdades definitivas. Asimismo, se enfrentan distintas concepciones acerca de la manera de integrar la evaluación con la práctica y sobre las estrategias de cambio o formación de los docentes.

No pretendo aquí hacer la síntesis entre los diferentes paradigmas (De Ketele, 1993), sino más bien presentar de manera condensada lo que me parece el camino más fecundo para orientar tanto la investigación como la formación en el curso de los próximos años.

¡Hacer fuego con cualquier madera!

Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo, la que participa de la *regulación*

[4] Publicado en *Mesure et évaluation en éducation*, 1991, vol. 14, nº 4, pp. 49-81.

de los aprendizajes y el desarrollo, en el sentido de un proyecto educativo. Esa es la base de un enfoque pragmático. Sin duda, interesa saber *cómo* la evaluación formativa ayuda a aprender al alumno, por cuáles *mediaciones* retroactúa sobre los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en el estadio de la definición, las modalidades importan poco: *la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje.* De los efectos se pasará a la *intervención* que los produce y, yendo aún más lejos, a las *observaciones* y a las *representaciones* que guían esta intervención.

Durante largo tiempo, la evaluación formativa ha estado asociada con la imagen de un test de referencia criterial, que interviene después de un período de aprendizaje, seguido por una secuencia de *modos de remediar los problemas* de los alumnos que no dominan todas las adquisiciones previstas. Desde hace unos diez años, los investigadores francófonos se esfuerzan por ampliar ese modelo, por retener de él la inspiración global más que las modalidades poco compatibles con las teorías constructivistas del aprendizaje o las didácticas de referencia. Por consiguiente, hoy es posible esperar no tener que abogar largamente por la *ampliación* de la observación, la intervención y la regulación.

Una concepción amplia de la observación

Sería mejor hablar de observación formativa más que de evaluación, en tanto la última palabra está asociada a la medida, las clasificaciones, los boletines escolares, la idea de informaciones codificables, transmisibles, que contabilizan las adquisiciones. Observar es *construir una representación realista de los aprendizajes*, de sus condiciones, modalidades, mecanismos y resultados. La observación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar. La observación formativa puede ser instrumentada o puramente intuitiva, profunda o superficial, deliberada o accidental, cuantitativa o cualitativa, breve o prolongada, original o trivial, rigurosa o aproximativa, puntual o sistemática. Ninguna información está excluida *a priori*; no se descarta ninguna modalidad de aprehensión y tratamiento.

Sin duda, una observación mediocre tiene pocas posibilidades de guiar una intervención eficaz. No obstante, cuidémonos de asimilar la

calidad de una observación a su conformidad con estándares metodológicos desarrollados en el dominio de la medida. Una medida digna de ese nombre debe ser válida, fiel, precisa, exenta de oblicuidades, estable. Una evaluación formativa no debe plegarse a esos criterios por puro deseo de respetabilidad. Su lógica es distinta; cuentan solo sus efectos de regulación.

En cuanto al campo de lo observable, es tan diverso y complejo como los procesos de aprendizaje y desarrollo y sus *condiciones* (Cardinet, 1983 b, 1986 b). Nada impide evaluar lo adquirido o practicar balances. Para reorientar la acción pedagógica, en general, se debe tener una idea del nivel de dominio ya alcanzado. También podemos interesarnos en los procesos de aprendizaje, los métodos de trabajo, las actitudes del alumno, su inserción en el grupo; es decir, en todos los aspectos cognitivos, afectivos, relacionales, materiales, de la situación didáctica. Para comprender algunos errores de lectura a partir de una interpretación psicoanalítica, a la manera de Bettelheim y Zélan (1983), es evidente que hace falta observar cualquier otra cosa, más que el nivel de resultados obtenidos.

En la observación, lo que más cuenta no es tanto su instrumentación como los marcos teóricos que la guían y que gobiernan la *interpretación* de lo observable. Aun aquí evitemos las normas *a priori*. Algunas teorías científicas y explícitas del aprendizaje y el desarrollo guiarán ciertas formas de observación formativa. Pero teorías más ingenuas, paradigmas más vagos, representaciones más personales de los procesos y las causalidades en curso también podrán revelarse completamente eficaces. En el estado actual de las ciencias humanas, no se puede esperar disponer de modelos teóricos fundados y compartidos para todos los aprendizajes prescritos por el currículum. Existiría tal cantidad de modelos que no se podría esperar que todos los docentes los comprendan, acepten e interioricen hasta el punto de hacerlos funcionar con rigor, en todas las situaciones didácticas.

Una concepción amplia de la intervención

No hay ninguna razón para asociar la idea de observación formativa con un tipo particular de intervención. El desarrollo del aprendizaje depende de múltiples factores, a menudo entrelazados. Toda evalua-

ción que contribuya a optimizar, por poco que sea, uno o varios de ellos, puede considerarse formativa. No se ve por qué se atendría solo a la definición de la tarea o las consignas, al proceso didáctico y sus soportes, al tiempo otorgado al alumno o al apoyo que se le prodiga. El clima, las condiciones de trabajo, el sentido de la actividad o de la propia imagen, interesan tanto como los aspectos materiales o cognitivos de la situación didáctica.

Hay muchas maneras de ayudar a progresar a un alumno: explicando con mayor sencillez, más prolongadamente o de otro modo; comprometiéndolo en una nueva tarea, más movilizadora o mejor proporcionada a sus medios; aliviando su angustia, volviendo a darle confianza; proponiéndole otros motivos para actuar o aprender; situándolo en otro marco social, desdramatizando la situación, redefiniendo la relación o el contrato didáctico, modificando el ritmo de trabajo y progreso, la naturaleza de las sanciones y las recompensas, la parte de autonomía y responsabilidad del alumno.

La ampliación de la intervención sigue varios ejes complementarios. Conduce a desentenderse:

- de los "síntomas", para atacar las causas profundas de las dificultades;
- del programa en curso, para reconstruir las estructuras fundamentales o los prerrequisitos esenciales;
- de la corrección de los errores, para interesarse en lo que ellos dicen de las representaciones del alumno, para servirse de ellos como puntos de entrada en su sistema de pensamiento (Astolfi, 1997);
- de las adquisiciones cognitivas, para tener en cuenta las dinámicas afectivas y relacionales subyacentes;
- del individuo, para considerar un contexto y las condiciones de vida y de trabajo, en la escuela y fuera de ella.

Es evidente que falta encontrar los recursos, los métodos y las reglas deontológicas que permitirán ir en ese sentido, sin que, por otra parte, se amplíe la intervención hasta el punto de desviarla hacia una forma descontrolada de trabajo social, terapia familiar o derivación clínica. Se trata de acantonarse en la pedagogía, en sentido amplio. Esta ampliación de la intervención, fundada teóricamente –puesto que responde a la complejidad de lo real y adopta un enfoque sisté-

mico–, encuentra en la práctica numerosos obstáculos: identidad y competencias de los docentes, falta de disponibilidad, división del trabajo entre docentes así como entre otros participantes (psicólogos y trabajadores sociales).

Una concepción amplia de la regulación

Históricamente, la idea de evaluación formativa se ha desarrollado dentro de una lógica del *a posteriori*. Podemos intentar quitarnos de encima la idea de remediar y sus connotaciones ortopédicas o curativas, considerar que ella forma parte de las regulaciones *ordinarias* del aprendizaje, que puede intervenir ante el fracaso y que concierne a cualquier alumno que no aprende espontáneamente. Los modos de remediar (los problemas de aprendizaje) siguen estando en el orden de la reacción, de la retroacción al cabo de una o varias secuencias de aprendizaje, habida cuenta de lo adquirido y las dificultades observables.

A propósito de la evaluación formativa y, más generalmente, de la pedagogía del dominio, Allal (1988 a) ha distinguido tres tipos de regulaciones:

- las regulaciones *retroactivas*, que sobrevienen al término de una secuencia de aprendizaje más o menos larga, a partir de una evaluación puntual;
- las regulaciones *interactivas*, que sobrevienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje;
- finalmente, las regulaciones *'proactivas'* que sobrevienen en el momento de comprometer al alumno en una actividad o una situación didáctica nuevas.

Esas tres modalidades pueden combinarse. Ninguna debería estar asociada con un procedimiento estereotipado. La regulación retroactiva *puede* tomar la forma de una remediación, pero no es la única posibilidad. La curación también debe entenderse en sentido amplio: "remediar" no quiere decir necesariamente volver a trabajar las *mismas* nociones y habilidades, así fuese con nuevas explicaciones, durante más tiempo o con un material diferente. Una remediación amplia puede llevar a reconstruir elementos muy anteriores, al renunciar provisionalmente a los aprendizajes problemáticos. Puede también conducir a actuar sobre otras dimensiones de la situación didáctica,

incluso de la carrera escolar. Intervenir después de lo acontecido, no significa *ipso facto* rehacer de inmediato el mismo camino en mejores condiciones.

La regulación 'proactiva' se sitúa en los límites de la evaluación formativa. Allal (1988 a), por lo demás, la definió como una forma de regulación, no necesariamente de evaluación. Antes de enseñar, parece razonable preguntarse a quién nos dirigimos, qué saben ya los alumnos, cuáles son sus disposiciones de espíritu y sus recursos, qué dificultades se exponen a encontrar. No nos hallamos, entonces, en una lógica de la orientación, ni aun de la atribución a niveles o tratamientos pedagógicos separados, sino en la del ajuste de las tareas y situaciones a la diversidad de los alumnos.

En cuanto a la regulación interactiva, se debe emparentar con una modalidad de gestión de la clase y diferenciación de la enseñanza. Por cierto, al definir las microsecuencias de trabajo, si no de la enseñanza, es posible llevar cualquier regulación interactiva hacia una regulación proactiva o retroactiva y volver a encontrarse en una lógica de la anticipación o la remediación. El interés del concepto consiste precisamente en hacer oscilar la evaluación formativa hacia el lado de la comunicación continua entre docentes y alumnos (Cardinet, 1988). En este espíritu, más valdría considerar las regulaciones proactivas y retroactivas como formas algo frustradas de regulación interactiva, como concesiones a las condiciones de trabajo que, en la mayoría de las aulas, impiden una interacción sostenida con todos los alumnos. La regulación interactiva es prioritaria, porque solo ella es realmente capaz de hincar el diente sobre el fracaso escolar.

Los límites de la ampliación

La ampliación de la observación, de la intervención, de los momentos y modalidades de regulación, va en el sentido no solo de otra evaluación, sino de una pedagogía más eficaz. Sin embargo, por regocijante que sea, esta evolución plantea problemas conceptuales importantes, ligados a la representación de la regulación y la propia definición de evaluación formativa como práctica identificable, distinta de las otras facetas de la acción pedagógica. Esta tendencia se

acentua a favor de los aportes más recientes de la investigación sobre la integración de la perspectiva formativa con la didáctica, sobre el papel de la metacognición y la autoevaluación y sobre las regulaciones inscritas en las interacciones didácticas.

Es posible que haya llegado el momento de construir, más explícitamente, una problemática central organizada en torno al concepto de *regulación* de los aprendizajes, al considerar la evaluación formativa como una forma de regulación *entre otras*. Incluso propondría concebirla como una *regulación por defecto*, que no interviene sino en última instancia, cuando otras formas de regulación –provisionalmente– han agotado sus virtudes. No para minimizar el papel del docente y su trabajo de observación e intervención, ¡sino para no derrochar este recurso escaso! Todas las regulaciones que funcionan *sin el docente* son otros tantos *triunfos* para una pedagogía diferenciada.

Didáctica y regulación de los aprendizajes

Puede considerarse que cualquier retroacción es formadora, provenga de donde proviniere y cualquiera sea su intención, dado que contribuye a la regulación del aprendizaje en curso. Por lo tanto, ¿debe hablarse de evaluación o de observación formativas? ¿No nos arriesgamos a disolver lo "formativo" a fuerza de ampliarlo?

Esta ampliación está en la línea de un enfoque pragmático. Si se quiere acrecentar la eficacia de la enseñanza, es indispensable interesarse por *todo* lo que contribuye a la regulación del desarrollo y los aprendizajes. La evaluación no es, pues, más que un engranaje de un dispositivo más vasto. ¿Hace falta, por lo tanto, por deslizamientos sucesivos, extender la noción de evaluación formativa hasta el punto de abarcar en ella el conjunto del dispositivo de regulación?

Más vale reconocer que las investigaciones sobre evaluación formativa conducen parcialmente a *salir de ella*, a constituir o desarrollar teorías más generales de las interacciones y regulaciones didácticas, teorías que todavía no han encontrado su unidad y su anclaje, pero que se organizan en torno de una cuestión fundamental: *¿cómo concebir dispositivos didácticos favorables a una regulación continua de los aprendizajes?*

No disociar la evaluación formativa de la didáctica

Al participar de la reflexión sobre la eficacia de la enseñanza, la evaluación formativa debería pensarse en el marco de una didáctica. Eso parece evidente, pero la tendencia a la especialización de las investigaciones y las formaciones tiende a reservar a unos el territorio de la evaluación y a otros el de las didácticas de las disciplinas.

En el curso de las últimas décadas, no han faltado las renovaciones de programas y didácticas. A menudo en ruptura con las didácticas tradicionales (e, implícitamente, con sus formas de evaluación sumatoria, la prueba escrita o el interrogatorio oral), las nuevas didácticas, en general, no han sido muy imaginativas en lo que concierne a la evaluación. Quizá porque, en el espíritu de los renovadores, la evaluación permanece del lado de las coerciones, la institución y la tradición, y ellos aspiran a "desembarazarse de ellas". O porque anticipan, con resignación, un "retorno de lo reprimido", como si las prácticas tradicionales de evaluación tuvieran suficiente fuerza para sobrevivir a cualquier renovación e imponerse a los docentes contra el espíritu de cualquier nueva pedagogía.

Es posible que ese razonamiento sea válido en lo que respecta a la evaluación certificatoria o sumatoria, especialmente las notas y los boletines escolares tradicionales. Aun en ese caso, ignorar esas formas de evaluación cuando se quiere renovar, por ejemplo, la didáctica de la matemática o de la lengua materna, constituye una política de visión limitada. De todas maneras, el razonamiento no se aplica a la evaluación formativa, que debería tenerse en cuenta en toda renovación didáctica. Este modo de pensar está aún lejos de ser compartido, porque los docentes más preocupados por la eficacia se colocan a menudo entre dos modelos: un modelo didáctico seductor (pedagogías de las situaciones matemáticas, del proyecto, de la comunicación), pero que no dice gran cosa de la evaluación, y un modelo de evaluación formativa transdisciplinaria, inspirada en la pedagogía del dominio u otras teorías del aprendizaje y la regulación, que se han desarrollado en forma independiente de la didáctica y el currículum específico de una disciplina. En la escuela primaria, el ejemplo más evidente es la confrontación entre las nuevas pedagogías –que derivan de los principios de la escuela activa, pero no dicen nada acerca de la evaluación– y los modelos de evaluación formativa fieles a los

primeros trabajos de Bloom. La didáctica habla ahora el idioma de las situaciones de comunicación, las actividades-marco, los problemas abiertos, las investigaciones, las encuestas de campo, el compromiso del grupo-clase en diversas empresas ambiciosas, mientras que los modelos clásicos de evaluación formativa hablan de objetivos precisos, tests formativos, secuencias de remediación. De allí la importancia de investigar una *ampliación* de la pedagogía del dominio (Allal, 1988 a). Se trata de inventar regulaciones adaptadas a las nuevas pedagogías, a sus objetivos y a sus teorías del aprendizaje, más bien que hacerlas retroceder para que ingresen de nuevo en el clásico molde enseñanza-tests-modos de remediar.

Puede que sea necesario ir aún más lejos. En 1987, en el marco de los encuentros francófonos sobre evaluación, afirmó Daniel Bain: *"La evaluación formativa equivoca el camino"* (Bain, 1988 a). Al rechazar que la evaluación formativa se constituya en campo autónomo, abogó por un "ingreso mediante la didáctica"; en otros términos, por una problemática de evaluación formativa construida a partir de los contenidos y las estructuras específicas del saber, así como de los mecanismos correspondientes de aprendizaje. Tomando el ejemplo de la expresión escrita, mostró que una evaluación formativa en ese dominio supone una *teoría del texto y la producción de textos* y debe inscribirse en un proceso didáctico coherente, con hipótesis precisas acerca de la manera en que se construyen las competencias y sobre la naturaleza de los errores o equivocaciones probables de los alumnos. En Friburgo, un año más tarde, esta advertencia provocó una discusión amistosa entre Daniel Bain (1988 b), quien desarrolló su tesis, y Linda Allal (1988 b) quien, sin oponerse a cualquier entrada por la didáctica, afirmó, no obstante, el valor de un enfoque transdisciplinario de la evaluación formativa, a partir de teorías generales de los objetivos, el aprendizaje y las regulaciones cognitivas y metacognitivas.

De hecho, coexisten *dos* debates distintos. Uno toca a la especificidad relativa de cada tipo de conocimientos y aprendizajes: no se adquiere el dominio de un idioma extranjero como se construye un saber matemático. En el sentido más amplio, las regulaciones –especialmente las que derivan de la evaluación formativa en el sentido estricto que aquí definimos– no deberían concebirse como procesos generales sino en un primer momento, que es heurístico. En un segundo momento, especificar es importante. Acerca de este punto

me parece posible y necesario instalarse *pendularmente* entre teorías del aprendizaje relativamente independientes de los contenidos, que proponen *paradigmas generales*, y teorías del conocimiento, de la transposición didáctica y de la construcción de saberes en el interior de campos delimitados, correspondientes a las actuales divisiones del currículum escolar.

El segundo debate me parece más complejo. Se refiere a las *relaciones entre evaluación formativa y didáctica*. En la medida en que la evaluación formativa se define por su contribución *in fine* a la regulación de los aprendizajes, no se puede esquivar la cuestión: ¿qué es lo que distingue con claridad a la evaluación formativa de la pedagogía? La cuestión se plantea tanto más cuanto que se concibe la didáctica, en el sentido más amplio, como un *dispositivo de regulación de los aprendizajes en el sentido de los objetivos alcanzados*.

La didáctica como dispositivo de regulación

Concebir la didáctica como dispositivo de regulación es romper con una distinción clásica, aunque no siempre explícita, entre un momento de la enseñanza –en sentido amplio– y uno de la regulación. Ese esquema supone que, con todo derecho, se pueden separar dos momentos sucesivos en la acción pedagógica:

- en un *primer momento*, el docente pondría a trabajar a los alumnos sobre la base de una hipótesis didáctica optimista;
- en un *segundo momento*, el docente se aplicaría –en la medida de sus medios– a corregir y a diferenciar esa primera acción global, interviniendo al lado de ciertos alumnos o subgrupos en dificultades.

Indudablemente esta disociación conviene a algunas acciones técnicas basadas en una ciencia de referencia sólida y formalizada. Cuando se lanza un cohete, puede *calcularse* lo esencial de la trayectoria. Entonces, el cálculo funciona como una regulación anticipada. La regulación en tiempo real se vuelve una regulación *residual*, que permite hacer frente a las perturbaciones menores del ambiente. La pedagogía aspira a aproximarse a ese modelo. ¿Tiene los medios para ello? ¿Es razonable apostar todo a la construcción

de un currículm, de un curso, de secuencias didácticas bien hechas, con la esperanza de que entonces el aprendizaje "marchará solo"? Cualquier autor de un manual o un método desearía creer que el proceso de enseñanza que propone está "tan bien pensado" que anticipa los cuestionamientos del alumno, sus perplejidades, sus dudas, sus descubrimientos, sus trayectorias, lo que debería permitir economizar cualquier regulación fuerte en el curso del aprendizaje. En las obras metodológicas, se encuentra gran cantidad de secuencias y situaciones didácticas *ejemplares*, que se cree producen efectos de aprendizaje muy importantes. La cuestión del fracaso o el cumplimiento parcial del proceso, al menos para ciertos alumnos, parece depender de otro registro, el de la vida cotidiana, con sus imperfecciones. El discurso didáctico aún se coloca muy a menudo en un mundo de *ficción* en el que los alumnos quieren aprender, dominan los prerrequisitos necesarios y no oponen resistencia al genio del método...

Puede que algún día se llegue a tal grado de dominio anticipado de los procesos sociales y mentales. En la actualidad, las didácticas mejor concebidas no aseguran de entrada más que los aprendizajes de una *fracción* de los alumnos, los mejores, de los que se dice que aprenden a pesar de la escuela y se acomodan a todo tipo de pedagogías. Entre los demás, se imponen los matices. Algunos aprenden lo suficiente como para cumplir honorablemente y pasar de grado. Otros no aprenden nada o casi nada y se encuentran con rapidez en un grave fracaso. Más allá de la diversidad de destinos escolares, estamos en presencia de un solo fenómeno: la impotencia de las pedagogías para engendrar aprendizajes en la mayoría de los alumnos, por lo menos en el momento en que se imparten, a la altura de las ambiciones declaradas de la escuela.

Esta impotencia puede analizarse de diversas maneras, insistir sobre el currículum, los medios de enseñanza, el método, los soportes audiovisuales, la relación pedagógica, etc. Sin descartar por completo esos factores, estimo que dejan a un lado lo esencial: *el éxito de los aprendizajes se juega en la regulación continua y la corrección de los errores, más que en el genio del método.* Se sabe muy bien qué sucede con la lectura: hay todo tipo de formas de enseñar y aprender a leer. Sin equipararlas en el juicio, sería mejor buscar aquello que los aprendizajes eficaces tienen en común. Se encontrará, sin duda, un

denominador constante: *regulaciones fuertes e individualizadas*, a lo largo de todo el proceso.

De ahí la concepción de la didáctica que aquí se defiende: un *dispositivo que favorece una regulación continua de los aprendizajes*. En el juego de ajedrez, si bien las primeras movidas son importantes, raramente son suficientes, por sí solas, para determinar el resultado de la partida. Un jugador experimentado se preocupa por elegir una buena estrategia de apertura, pero más aún por ajustarla permanentemente al comportamiento del adversario, llegando incluso, si es preciso, a modificarla por completo. Una entrevista de investigación minuciosa no se juega sobre todo en las tres primeras preguntas. Lo esencial es la capacidad de entrevistar, de hacer frente a lo imprevisto, de improvisar, de decidir en situación. Asimismo, un terapeuta sabe que deberá reorganizar su acción continuamente para tener en cuenta la evolución de la situación y de la relación. La didáctica, tal como aquí se la concibe, debería depender del mismo registro: anticipar, prever todo lo que se pueda, pero saber que el error y la aproximación son la regla, que continuamente se deberá rectificar el tiro. En ese espíritu, *la regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino un componente permanente*.

En esta perspectiva, ¿en qué se transforma la evaluación formativa? En una forma de regulación *entre otras*. Antes de recurrir a ella, si se privilegia la regulación *en el curso del aprendizaje*, se deben fundar más estrategias educativas sobre el propio dispositivo didáctico y, en especial, sobre otros dos mecanismos, los que no exigen la constante intervención del docente: la regulación por la acción y la interacción y la autorregulación de orden metacognitivo.

La regulación por la acción y la interacción

Weiss (1989, 1993) ha propuesto hablar de *interacción formativa*, pensando no solo en las interacciones didácticas clásicas, sino en todas las situaciones de comunicación en las cuales el estímulo o la resistencia de la realidad no se encarnan únicamente en el docente, sino también en otros protagonistas. No todo aprendizaje exige una retroacción *ad hoc*. Por un lado, se nutre de regulaciones inscritas en la propia situación, que obliga al estudiante, de acuerdo con las interacciones,

a ajustar su acción o sus representaciones, a identificar sus errores y dudas, a tener en cuenta el punto de vista de sus compañeros; es decir, a aprender por ensayo y error, por conflictos cognitivos, cooperación intelectual o cualquier otro mecanismo.

No es nueva la idea de que el aprendizaje y el desarrollo pasan por una interacción con lo real. Toda la psicología genética piagetiana es, inseparablemente, *constructivista e interaccionista* (Perret-Clermont, 1979; Mugny, 1985). Por su lado, todas las pedagogías nuevas, modernas, activas, insisten en la importancia de la acción del sujeto que quiere alcanzar un objetivo y se choca con la realidad. Se pueden recordar también los trabajos acerca de los conflictos sociocognitivos y las interacciones didácticas (Perret-Clermont y Mugny, 1985; Perret-Clermont y Nicolet, 1988; Schubauer-Leoni, 1986; Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 1985). O aun afirmar que *¡no se aprende en soledad!* (CRESAS, 1987, 1991).

Algunos insisten más sobre las dimensiones *sociales* de la interacción, sea ella conflictiva o cooperativa. Otros dan a la noción de interacción un sentido más general de *confrontación con lo real*, presente tanto en el trabajo solitario como en el intercambio con otro. La informática y otros aparatos audiovisuales favorecen una interacción intermediaria, pues confrontan al que aprende con mecanismos programados por el hombre para servirle de socio. Papert (1981) habla de la computadora como de una "máquina para pensar con". La acción es factor de regulación del desarrollo y los aprendizajes, sencillamente porque *obliga* al individuo a acomodar, diferenciar, reorganizar o enriquecer sus esquemas de representación, percepción y acción. La interacción social lo conduce a decidir, actuar, tomar posición, participar de un movimiento que lo excede, anticipar, conducir estrategias, preservar sus intereses.

La lección tradicional "modernizada" es una forma de interacción social. Puede dudarse de su eficacia, especialmente en cuanto a la participación de los alumnos más débiles. Las pedagogías activas buscan, por consiguiente, estructuras de interacción menos dependientes del docente como personaje central (trabajos en equipo), menos encerradas en la escuela (encuestas, espectáculos), y que se adecuan a proyectos, reglas de juego o problemas que, para los alumnos, tienen mayor sentido y atractivo que los ejercicios escolares convencionales. Mi propósito no es debatir aquí en detalle las pedagogías activas e

interactivas, sino señalar que es una de las problemáticas a las que conduce la perspectiva pragmática, desde que se preocupa más por las regulaciones que por la evaluación.

La autorregulación de orden metacognitivo

La otra vía prometedora se refiere a lo que Bonniol y Nunziati han llamado *evaluación formadora*. Ya no se trata de multiplicar las retroacciones externas, sino de *formar al alumno en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje*, partiendo del principio de que el ser humano, desde su primera infancia, es capaz de *representarse*, al menos en parte, sus propios mecanismos mentales. Aquí se reúnen –lo que no excluye las diferencias ni el debate– diversas corrientes de investigación parcialmente independientes:

- los trabajos del equipo de Aix-en-Provence, acerca de la evaluación formadora (Bonniol y Genthon, 1989; Nunziati, 1988, 1990);
- los trabajos acerca de la autoevaluación, entendida como representación de las propias competencias y manera de aprender, más que como participación forzada o espontánea en la evaluación hecha por el docente (Allal, 1984, 1988 c, 1993 a; Allal y Michel, 1993; Paquay, Allal y Laveault, 1990; Salamin, 1986);
- los trabajos de los equipos de didáctica del texto en el INRP (García-Debanc, 1989; Mas, 1989; Turco, 1989) o de la comisión ginebrina de pedagogía del texto (Commision Pédagogie du texte, 1985, 1988; Bain y Schneuwly, 1993);
- la aplicación de los trabajos sobre la metacognición (Allal y Saada Robert, 1992; Allal, 1993 a y b; Grangeat, 1997).

Aun aquí, el enfoque no excluye de ningún modo la evaluación explícita hecha por el docente, en especial como encarnación de un modelo de objetivación de los procesos y las adquisiciones, de explicitación de los objetivos y las expectativas. No obstante, se está lejos de los tests criteriales seguidos de tareas de remediación. Finalmente, la evaluación formadora no tiene más que un parentesco limitado con la evaluación formativa. La primera privilegia la autorregulación y la adquisición de las competencias correspondientes.

Una regulación por defecto: la evaluación formativa

Los dos enfoques que han sido esquemáticamente descritos son prometedores. Retoman lo que el Grupo Francés de Nueva Educación llama "auto-socio-construcción de saberes", insistiendo a la vez sobre la autoorganización del sujeto y sobre la interacción social como principales recursos en la construcción de los conocimientos. En general, la inspiración es la misma: combatir el fracaso escolar mediante una pedagogía más eficaz, basada en retroacciones frecuentes y pertinentes, así como en una autorregulación (Groupe français d'Éducation nouvelle, 1996).

¿Quién se lamentaría de que los que sostienen la evaluación formativa sean partidarios tan activos de una evolución de la escuela hacia pedagogías, por un lado, más activas e interactivas y, por el otro, más reflexivas? Tanto mejor si la idea de evaluación formativa contribuye a renovar el debate pedagógico. Eso no justifica que se amplíe indefinidamente el campo cubierto por la evaluación formativa. Como ya lo he indicado, me parece más claro y fecundo conservar de ella un significado preciso, remitiendo a una acción del docente. Esto no conduce a aislarla, salvo si se tiene que definir un campo de investigación mediante una única palabra clave.

Tres campos de investigación

Pueden esbozarse tres subconjuntos:

1. En el campo más vasto, se trata de desarrollar por ella misma –así fuese a partir de preguntas sugeridas por la evaluación– una teoría general de las regulaciones metacognitivas e interactivas de los aprendizajes y del desarrollo, en general y en situación escolar, sin que se quiera, desde ese ángulo, distinguir absolutamente, en el conjunto de retroacciones que participan de la regulación de los aprendizajes, lo que resulta de una evaluación formativa y lo que participa de otras lógicas de acción.
2. En el campo intermedio, la apuesta es construir una teoría de la *enseñanza* como construcción de un dispositivo didáctico que permita la creación y la gestión de *situaciones didácticas* consideradas, a la vez, estimulantes y reguladoras de determinados aprendizajes.

3. En el campo más restringido, habrá que esforzarse por poner en evidencia, en el interior del sistema de intervención del docente, ciertas conductas consideradas de evaluación formativa, caracterizadas por modos *específicos* de toma de información y acción. Sin que se las disocie por completo de la acción pedagógica, pueden ser objeto de una reflexión, una formación, una instrumentación particular.

Los tres campos pueden esquematizarse como sigue (fig. 1):

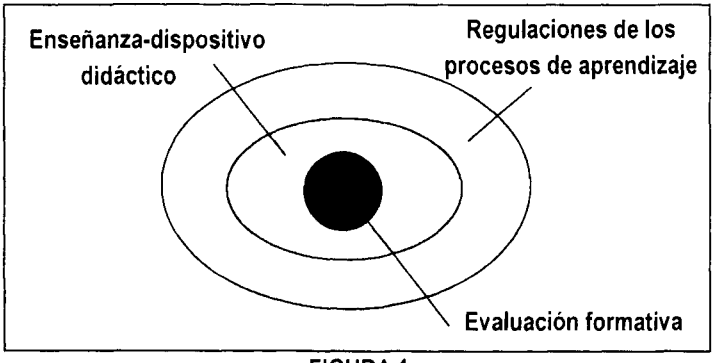

FIGURA 1

Reconocer que la evaluación formativa no es más que una *regulación por defecto* no es desvalorizarla, sino afirmar:

- que en la teoría, participa de un campo más vasto y se articula con otros modos de regulación;
- que en la práctica, no debería pensarse en ella más que *como último recurso*, después de haber desarrollado tan vigorosamente como sea posible las otras regulaciones disponibles (dispositivo didáctico, autorregulación, interacciones).

¿Harakiri?

¿Es esta una forma de harakiri para los "especialistas" en evaluación? Nada de eso. Hace ya más de diez años que ellos intentan encontrar la unidad de los procesos, tanto del lado del estudiante como del propio del docente y el sistema didáctico. ¿Por qué no extraer de ello las conclusiones epistemológicas que se imponen?

En ciencias humanas, sea bajo el modo descriptivo o el prescriptivo, nos tenemos que ocupar de totalidades complejas, que solo son inteligibles a costa de un trabajo permanente de análisis y construcción conceptual. La emergencia de la noción de evaluación formativa ha representado una etapa importante y ha permitido aproximar evaluación y didáctica. Tal vez hoy sea necesario marchar hacia una redefinición *explícita* de las distinciones y, por consiguiente, de nuestro vocabulario. Si la evaluación formativa se concibe en adelante como una modalidad *entre otras* de regulación de los aprendizajes, más vale redefinir y renombrar explícitamente ese campo más vasto que dejar que perdure la parte como representativa del todo. Entonces, ¿se debería confiar la *investigación* acerca de los procesos de regulación solo a los especialistas en didáctica o los teóricos del aprendizaje? En el estado actual de la división del trabajo y los territorios, eso no sería muy prudente, al menos por cuatro razones:

1. Subsisten *mecanismos comunes* y *paradigmas generales* de regulación cognitiva y metacognitiva; sería absurdo reinventar la rueda en cada dominio.
2. Especialmente en la enseñanza elemental y primaria, es preciso tener en cuenta los *objetivos interdisciplinarios o transdisciplinarios* y los objetivos de desarrollo, que exigen una regulación, sin inscribirse en el marco de las disciplinas.
3. Una parte de las situaciones y condiciones de aprendizaje se desenvuelve a nivel de la *gestión del aula*, incluso del establecimiento, en términos de disposición de los espacios y del tiempo, de contrato didáctico, de reglas disciplinarias, de concepción del trabajo escolar y de los saberes.
4. Finalmente, una parte de los especialistas en didáctica han manifestado hasta aquí una profunda indiferencia por la evaluación, tanto certificatoria como formativa, incluso en los procesos de regulación interactiva. Prefieren no tenerla en cuenta, para no complicar su reflexión. Tanto en la formación de los docentes como en la concepción de las metodologías y los medios de enseñanza, la evaluación y la regulación de los procesos de aprendizaje a menudo siguen siendo los parientes pobres.

¿Regulación del aprendizaje o de la actividad?

Ser pragmático no es darle la espalda a la teoría o, como algunos docentes sienten la tentación de hacer, desembarazarse de conceptos complicados e hipótesis inciertas sobre los mecanismos de aprendizaje. Lo que más amenaza la idea de regulación de los aprendizajes es la *confusión* entre aprendizaje y actividad. Intelectualmente, cada uno puede percibir la diferencia entre la actividad más o menos visible en la que se compromete el alumno en un momento preciso y los conceptos, esquemas, habilidades que, en el mejor de los casos, esta actividad contribuye a desarrollar o consolidar. Pero en lo más vivo de la acción, la distinción se pulveriza.

De ello se sigue que muchas intervenciones del docente no regulan más que la actividad en curso y el funcionamiento de la clase. ¿Ese es un problema? Sin duda no se puede aprender sin estar activo. Sin embargo, *no toda actividad engendra automáticamente aprendizajes.* La confusión entre regulación de los aprendizajes y regulación de las actividades es tanto más fuerte cuanto que la regulación es interactiva. Pues ella interviene en el curso de la actividad y el docente debe conciliar, con urgencia, al menos dos lógicas:

- la *primera* apunta a conducir la actividad a buen puerto, a mantener el ritmo, el clima, la coherencia del grupo, la continuidad de la acción, el sentido de la actividad;
- la *segunda* intenta contribuir a los aprendizajes previstos y, por lo tanto, maximizar el conflicto cognitivo y todos los procesos susceptibles de desarrollar o afirmar los esquemas o los saberes, en un dominio delimitado de antemano.

Ambas lógicas no se conjugan con facilidad. No toda decision favorable a la gestión de la actividad en curso contribuye necesariamente a la regulación de los aprendizajes. A la inversa, algunas regulaciones de los aprendizajes pueden ser destructivas o perturbadoras de dicha actividad. El problema seguiría siendo complicado, aun si la disociación fuera evidente y explícita. En realidad, *el aprendizaje, mientras se está efectuando, no es observable.* Por consiguiente, quedamos limitados a indicios visibles, entre los cuales se encuentran el compromiso efectivo con la tarea, la participación en las actividades colectivas. Por lo tanto, el docente, en el flujo de los acontecimientos, debe conducir

una interpretación doble: por un lado, retener y comprender lo que lo ayudará a animar la actividad y, por el otro, retener y comprender lo que lo ayudará a favorecer los aprendizajes.

Cierto número de propuestas de las nuevas pedagogías pueden acrecentar la confusión. Ellas insisten, con justo título, en la importancia de la comunicación, los proyectos, las actividades-marco, las investigaciones, los momentos de creación, etc. Esas actividades complejas presentan una doble ventaja: por un lado, tienen un sentido inmediato para buena parte de los alumnos y los movilizan fuertemente, con la condición de estar bien animadas. Por el otro, apelan a las competencias de alto nivel taxonómico y, en principio, favorecen los aprendizajes transferibles: saber anticipar, comparar, decidir, razonar, comunicar, negociar.

Para cumplir sus promesas, esas actividades exigen al docente que invierta mucho tiempo y energía en la preparación, la animación del grupo, la orquestación de las actividades de unos y otros. Preparar un espectáculo, montar una exposición o conducir una encuesta son empresas ambiciosas, que hacen correr riesgos sociales, psicológicos, pedagógicos, a veces físicos; por ejemplo, cuando se sale de la escuela o se trabaja con algunos materiales o ciertas herramientas. A menudo sucede, por lo tanto, que la vigilancia del docente es absorbida por completo por la preocupación de hacer funcionar el grupo y contribuir al avance en la tarea.

Las *regulaciones*, entonces, se refieren a la acción más que a la adquisición de competencias. Aquí, por consiguiente, no se puede hablar de evaluación formativa, aun implícita o informal. El docente funciona *como los alumnos*, está centrado también el éxito de la tarea más que en el aprendizaje que se ha de construir. Además, a menudo es consciente de conducir la empresa y se percibe entonces más implicado y responsable que sus alumnos... Seguramente, al participar activamente en la puesta en escena de una pieza teatral, la elaboración de un diario o la preparación de una encuesta, un docente experimentado puede observar en sus alumnos toda especie de funcionamientos y competencias, que más tarde motivarán una forma u otra de intervención didáctica. *Potencialmente*, las situaciones de interacción son las que permiten observaciones privilegiadas. En la práctica, la acción del docente consiste en encarnar u organizar la resistencia de lo real a la acción, o en comprometerse para superarla

al lado del alumno. Entonces, en cuanto a disponibilidades y fuerzas, ¿qué le falta para producir una representación de las adquisiciones y los procesos de aprendizaje en juego? Con frecuencia no gran cosa. Su acción es formadora, pero por lo demás no hay allí "evaluación formativa".

Es difícil elegir entre el sostenimiento de actividades prometedoras y una observación más fina de lo que se juega en la cabeza de los alumnos. Por eso aquí nos encontramos en un verdadero dilema: para sostener las interacciones, una pedagogía activa exige elecciones y una mirada poco compatibles con la postura del observador atento. Ahora bien, en el aula es preciso elegir. Por deseo de realismo, Cardinet (1983 b, 1986 b) propone –sobre todo en situaciones de regulación interactiva– centrar la observación sobre las *condiciones de aprendizaje* más que sobre sus resultados, que solo más tarde aparecerán claramente. Sin embargo, en la práctica no es sencillo disociar las condiciones de aprendizaje del buen funcionamiento global del grupo o incluso de la situación didáctica.

Evidentemente, la regulación de las conductas, en el mejor de los casos, puede entrañar una regulación de los aprendizajes. Al administrar el grupo y sus tareas, el docente se compromete en interacciones con los alumnos y, sobre todo, los alienta a interactuar entre ellos. Entre esas interacciones, falta saber cuáles engendran aprendizajes –por modificación, diferenciación, coordinación de los conocimientos y esquemas adquiridos– y cuáles contribuyen simplemente al buen funcionamiento de la empresa. Es toda la cuestión de las pedagogías activas, de los trabajos en grupos, de las tareas cooperativas, del conflicto cognitivo. ¿Cómo distinguir las interacciones *fecundas* desde la perspectiva de los aprendizajes, de las interacciones *útiles* desde el punto de vista del éxito de la actividad en curso? ¿Cómo favorecer a las primeras, conteniendo a las segundas dentro de los límites de lo necesario? A tales preguntas podría responder una *metodología de la regulación* más que de la evaluación formativa *stricto sensu*. En parte, los procesos en juego son del mismo tipo: en el flujo y la complejidad de lo real, identificar las variables simultáneamente pertinentes y cambiables...

En ciertas condiciones, las pedagogías activas también pueden estimular los mecanismos de autorregulación, a la vez:

- porque hacen pesar, sobre cada uno, las expectativas sociales más que escolares, que invitan a los alumnos a hacerse cargo de sus responsabilidades y adoptar sus compromisos;
- porque la planificación colectiva de una encuesta, una narración o un espectáculo obliga a explicitar los modelos de gestión de tareas intelectuales, para dividir y organizar el trabajo, negociar y mantener un plan, evaluar el progreso.

Paradójicamente, la ampliación de la perspectiva formativa a distintos modos de regulación tiende a hacer más eficaz la acción pedagógica y, simultáneamente, más dispersa, puesto que acrecienta de un solo golpe el número de elementos a coordinar en clase. La regulación llega a ser, más claramente aún, inseparable de la gestión del aula.

Estrategias de los actores y contrato didáctico

Uno de los defectos de la pedagogía diferenciada y la evaluación formativa es la *ingenuidad*. Aun en la universidad, no puede hacerse como si todos los estudiantes tuvieran un constante deseo de aprender, supiesen por qué vienen a los cursos y quisiesen cooperar en su propia formación.

La evaluación formativa debe efectuar convenios con otras *racionalidades*. Las racionalidades desigualitarias de los sistemas escolares y los establecimientos (Grisay, 1988), así como las racionalidades de los consumidores de la escuela (Ballion, 1982) y las de todos aquellos cuya preocupación es desembarazarse de la trampa escolar (Berthelot, 1983) y triunfar en la competencia por los títulos y los puestos.

Integrar la evaluación formativa al contrato didáctico

El *contrato didáctico* (Brousseau, 1980, 1994, 1996; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996 b; Schubauer-Leoni, 1986, 1988) es el acuerdo implícito o explícito que se establece entre el docente y sus alumnos a propósito del saber, de su apropiación y su evaluación. Ese contrato, tal como funciona en muchas aulas, casi no deja lugar a una evaluación formativa. Ahora bien, el docente no es libre para redefinir a su manera ese contrato. Las expectativas de los alumnos se han forjado conforme a sus anteriores experiencias escolares. Han aprendido

que el oficio de alumno (Perrenoud, 1996 a) consiste, en general, en saber y mostrar de él, en el momento adecuado, *justo lo bastante* para tener tranquilidad; que el arte consiste en trabajar de manera suficientemente aplicada e intensiva como para que pase el tiempo y se llegue al final de un período sin atraerse un reproche, un trabajo suplementario o una derivación *ad hoc*, que los obligaría a quedarse sin recreo o a ir a un curso de apoyo.

Por supuesto, en un aula siempre hay algunos alumnos dispuestos a trabajar más que el promedio, para aprender más, para agradar a los adultos o por otras razones. Son los que se prestarán de buen grado al juego de la evaluación formativa, que exige su plena cooperación, tanto en el estadio de la adquisición de información como en el de la regulación. Esto no se da espontáneamente en todos los alumnos. Algunos se resisten a la idea de dar a conocer su manera de organizarse, de pensar, de construir un texto o un razonamiento, de hacer hipótesis. A la curiosidad del docente acerca de sus procesos cognitivos, oponen una *resistencia*, activa o pasiva. Ahora bien, la intervención que podría ayudarlos a progresar supone buena voluntad, tiempo, un trabajo suplementario y un encuentro cara a cara con el docente. Cierto número de alumnos no aspiran a aprender lo más posible, sino que se contentan con "salir del paso", con llegar al final de la hora, de la jornada o del año sin catástrofes, guardando las fuerzas para otras actividades distintas del trabajo escolar. Todo contrato didáctico es un *compromiso frágil*: el docente debe llevar a sus alumnos lo bastante lejos como para que dominen una parte del programa y hagan buena imagen en el grado siguiente, pero cuidándose de romper esa dinámica con exigencias excesivas, que provocarían una revuelta abierta o estrategias de defensa menos controlables, ausentismo, trampas, actitudes burocráticas, falta de iniciativa (Chevallard, 1986 a; Merle, 1996; Perrenoud, 1996 a).

La evaluación formativa supone siempre un desplazamiento de ese punto de equilibrio hacia un mayor trabajo escolar, mayor seriedad en el aprendizaje, menos defensas contra la institución escolar. Para el alumno, las ventajas de una inversión más importante no son siempre fáciles de anticipar. La escuela, al abusar del ritual *"¡puede hacerlo mejor!"*, poco a poco ha privado de credibilidad a su discurso incitativo. Los alumnos pueden sentirse atrapados en el juego de la evaluación formativa y de la búsqueda continua de un mayor dominio

de los saberes y habilidades, embarcados en el "siempre más". Hay otro aspecto: la evaluación formativa supone una visibilidad, una transparencia que se opone a las estrategias de disimulación de los niños y adolescentes duchos en los secretos del oficio de alumno. Los trabajos sobre la evaluación formativa prestan una atención creciente a los fenómenos de comunicación (Weiss, 1991), pero aun así, como lo veremos en el capítulo siguiente, los amenaza la ingenuidad.

El peso del contrato didáctico es tanto más fuerte cuanto que la evaluación formativa y la diferenciación de la enseñanza se practican en forma muy desigual de un maestro a otro, de un grado a otro. Cada maestro que desea practicar una evaluación formativa debe *reconstruir el contrato didáctico, contra los hábitos adquiridos por sus alumnos.* Además, tiene que ocuparse de los niños o adolescentes encerrados, para algunos, en una identidad de malos alumnos y opositores. Incluso si la evaluación formativa va al encuentro de los bien comprendidos intereses del alumno –los comprenda él o no–, eso no es suficiente como para asegurar su cooperación...

Evaluación formativa y carrera por los diplomas

La evaluación formativa y, de modo más general, la pedagogía del dominio, parten del principio idealista y muy optimista según el cual es la competencia lo que cuenta y, por consiguiente, hace falta optimizar los procesos de aprendizaje para ampliar los saberes y habilidades de la mayoría. En realidad, lo que interesa a una parte de los alumnos y de sus familias es alcanzar, en la jerarquía de la excelencia, una posición suficiente para pasar al grado siguiente, ingresar al mejor ciclo de estudios, obtener su bachillerato o cualquier otro diploma envidiable. Para ello, en la lógica actual del sistema escolar no es necesario dominar lo esencial de los conocimientos y habilidades inscritos en el programa. Es suficiente ser mejor o menos malo que los demás. La escuela sigue siendo un campo de batalla donde *la apuesta es la clasificación, más que el saber* (Perrenoud, 1995 a, 1996 a).

En una perspectiva *estratégica*, no es de ningún modo indispensable que un alumno tome en serio todos los objetivos escolares. Al contrario, para tener éxito en la totalidad de la carrera escolar, debe saber "tomar y dejar", invertir en las ramas selectivas en el momento

decisivo, y dejarse llevar luego, para retomar fuerzas, en las disciplinas secundarias o los tiempos débiles del año escolar. En la competencia escolar, responder continuamente a la norma más exigente no es el mejor modo de sobrevivir; más vale saber dosificar el esfuerzo, tomar distancia. La evaluación formativa y las pedagogías del dominio vuelven la espalda a esas *estrategias utilitaristas*, incluso cínicas. Postulan que el estudiante no debería cesar de trabajar antes de dominar sólida y perdurablemente lo esencial de los saberes y habilidades enseñados, el famoso 80% de Bloom (1972, 1979, 1988). Los que por experiencia conocen el buen uso de la institución escolar, han comprendido que en ese juego a veces se pierde más de lo que se gana.

Esto no quiere decir que la evaluación formativa será constantemente combatida. Por el contrario, será *utilizada* cuando sirva a los intereses de las familias y de los alumnos mejor ubicados; es decir, cuando la inversión en el saber parezca una buena colocación. En todos los dominios en que es suficiente demostrar que se es digno de pasar al grado siguiente o al ciclo superior de estudios, en los que es preciso contemplar estrategias mucho más económicas, las familias alentarán a sus hijos a hacer *"justo lo necesario"*.

Espacios de juego y calificación de los docentes

En general, la reflexión acerca de la evaluación formativa insiste sobre la construcción de una representación de los conocimientos adquiridos y de los procesos; sobre la parte de la interpretación de los resultados observables (Cardinet, 1986 a y b). Evidentemente, es un aspecto decisivo. Si el docente no se construye una imagen adecuada de lo que pasa "en la cabeza de sus alumnos", tiene una escasa probabilidad de que su intervención sea decisiva en la regulación del aprendizaje. Sin embargo, sería enojoso olvidar que la evaluación formativa no tiene efectos si no es practicada *en situación*, por un actor para quien rara vez es la única preocupación y cuyas estrategias de enseñanza son limitadas, tanto por las restricciones del ambiente como por sus propias competencias.

No hay evaluación formativa sin diferenciación

Aun en el marco de una enseñanza frontal totalmente indiferenciada, la idea de evaluación formativa conserva algún sentido. Un profesor universitario que se dirige a varios centenares de estudiantes –caras anónimas en un inmenso anfiteatro– puede practicar en parte la evaluación formativa, si se preocupa por ajustar el contenido y el ritmo de su enseñanza a las reacciones o a las adquisiciones parciales de su público. La evaluación formativa no es entonces más que una expresión erudita para caracterizar el hecho de que ninguna pedagogía, por colectiva que sea, es por completo insensible a las reacciones de los destinatarios. Siempre hay alguna forma de retroacción, constituida al menos por los signos de atención e interés que capta el conferenciante. Como es evidente, no carece de importancia organizar la toma de información haciendo un sondeo de cuando en cuando, dejando un tiempo para las preguntas, administrando algunas pruebas antes de un examen final. Incluso, más seriamente, se pueden construir tests criteriales para evaluar en forma periódica el nivel de dominio de los estudiantes.

Entonces se manifestará la paradoja que me interesa aquí: *cuanto más precisa es la información, más se individualiza.* Para adaptar la enseñanza ya no basta, entonces, con reexplicar, con moderar el ritmo, volver atrás o adoptar un modo de exposición más concreto, por ejemplo. Todo público escolar, por selecto que sea, es *heterogéneo.* Frente a la misma enseñanza, los alumnos o estudiantes no progresan al mismo ritmo ni de la misma manera. Si nos dedicamos a una evaluación formativa, tarde o temprano sobreviene un momento en el que hay que rendirse a la evidencia: *ningún ajuste global está a la medida de la diversidad de las necesidades.* La única respuesta adecuada es *diferenciar la enseñanza.*

Que la evaluación formativa esté ligada a la diferenciación de la enseñanza no es un descubrimiento, cuando se la sitúa en el marco de las pedagogías del dominio (Huberman, 1988). La evaluación formativa parecería, entonces, un componente obligado de un dispositivo de individualización de los aprendizajes y de diferenciación de las intervenciones y encuadres pedagógicos, incluso de los procesos de aprendizaje o los ritmos de progreso, o aun de los mismos objetivos.

En el capítulo 5 he defendido la idea de que habría una parte de evaluación formativa, al menos potencial, en toda evaluación continua

y que, en consecuencia, no haría falta reservar la evaluación formativa a las aulas y escuelas abiertamente comprometidas en una experiencia pedagógica diferenciada. A la inversa, es inútil insistir sobre la evaluación formativa allí donde los docentes no tienen ningún *espacio de juego*, donde la diferenciación no es más que un sueño jamás realizado, porque las condiciones de trabajo, la cantidad de alumnos, la sobrecarga de los programas, la rigidez del horario u otras restricciones conducen fatalmente, o casi, a la enseñanza frontal.

Practicada con cierta constancia, la evaluación formativa *incita a la diferenciación*. Si esta última choca con una resistencia insuperable, se seguirán conflictos y frustraciones y, por lo tanto, una regresión a métodos de enseñanza y evaluación más conformes con las constricciones que experimentan los docentes. En cualquier actor social hay una voluntad de *no saber nada acerca de aquello con lo que nada puede hacer*. Es una de las formas de prevención de la disonancia cognitiva, que cada uno practica continuamente. ¿Para qué sirve chocar todos los días con los mismos obstáculos? He subrayado la importancia del sueño en la dinámica de cambio de las prácticas hacia una mayor diferenciación (Perrenoud, 1996 b). El sueño se transforma en pesadilla si, *todas las veces*, desemboca en una constatación de fracaso: "No se puede hacer nada", "eso no camina", "eso no es suficiente", "no vale la pena".

Por consiguiente, es poco razonable, tanto en la teoría como en la práctica, abogar por una evaluación formativa sin preocuparse inmediatamente por el espacio de juego de que disponen los docentes, de hecho o de derecho, en una organización escolar particular. Si ellos no tienen o piensan que no tienen posibilidades de diferenciación, no hay ninguna razón para que se comprometan en una evaluación formativa, que no les dejará más que angustias y frustraciones. Saber más acerca de sus alumnos, lo que dominan, la manera en que aprenden, no constituye motivación alguna si no se puede reinyectar inmediatamente una parte de esas informaciones en la acción pedagógica.

Reinventar la evaluación formativa

Es natural que los especialistas en didáctica o en evaluación vayan lo más lejos posible en la construcción conceptual y el desarrollo de modelos de evaluación formativa y de regulación. Sin embargo, re-

cordemos que quienes actúan en las aulas cotidianamente no son esos especialistas. Por cierto, se puede "hacer como si" conceptos claros, modelos prescriptivos realistas y una formación adecuada permitieran a los docentes apropiarse de la evaluación formativa y ponerla en práctica. El fracaso de buena cantidad de reformas, ¿autoriza ese optimismo?

Me parece más razonable admitir que cualquier práctica de evaluación formativa en el aula pasa por una *apropiación* y una *reconstrucción* de las intenciones y los procedimientos, que ningún reformador, ningún formador puede "programar" por completo desde el exterior. Me parece que la apuesta esencial es la *identidad* y la *calificación* de los docentes. De la identidad dependen las inversiones profesionales: mientras un docente no se conciba como alguien *capaz de hacer aprender a todo el mundo* –con la condición de que lo tome de manera adecuada– no hay ninguna razón para que se interese por la evaluación formativa. Mientras un profesor estime que el fracaso está "en el orden de las cosas", que hay alumnos buenos y malos, que su trabajo es dar un curso y no asegurar una regulación individualizada de los procesos de aprendizaje, los modelos más sofisticados de evaluación formativa le seguirán siendo indiferentes.

No es suficiente adherir a la idea de una evaluación formativa. Un docente también debe tener también los medios para *construir su propio sistema de observación, de interpretación y de intervención*, en función de su concepción personal de la enseñanza, de los objetivos, del contrato didáctico, del trabajo escolar. Proponer modelos de acción que exigirían del actor un renunciamiento a lo que es, a lo que hace de buen grado, a lo que cree equitativo o eficaz, no puede conducir a un cambio duradero de las prácticas. De ahí la importancia, en esta problemática como en tantas otras, de invertir en la calificación *pedagógica* de los docentes: *"Más vale aprender a pescar que recibir un pescado"*. Una práctica de evaluación formativa supone un dominio del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. No sirve para nada el querer implantar un dispositivo sofisticado en una pedagogía rudimentaria. Por consiguiente, la evaluación formativa, como la diferenciación de la enseñanza, evolucionará con el nivel medio de calificación pedagógica y profesionalización de los docentes (Gather Thurler y Perrenoud, 1988; Perrenoud, 1994 a, 1996 c, 1997 e).

Una evaluación económica y practicable

Históricamente, la evaluación formativa ha estado ligada con la investigación y las ciencias de la educación. Es decir que, con frecuencia, ha estado simultáneamente del lado de la racionalidad y de la utopía. La misma noción de regulación funciona tanto mejor cuando se la utiliza a un nivel elevado de abstracción. En lo aproximativo de la acción cotidiana, se vuelve difícil identificar la parte de la regulación en el flujo de los acontecimientos. La evaluación formativa tiene también una filiación con la docimología y las metodologías de la medida, de las que hereda normas de equidad y transparencia y una preocupación por la precisión y la validez. En esos dos dominios, más valdría deshacerse de un exceso de perfeccionismo e igualitarismo, para ir hacia una evaluación más económica y realmente practicable.

Evaluar en función de las necesidades

Cuando la evaluación tiene funciones de pronóstico, es normal que toque a todos los que encaran una formación exigente. Cuando es certificativa, al final de un año escolar o un ciclo de estudios, la evaluación debe dirigirse a todos los que pretenden obtener un certificado. Cuando es normativa y procura construir una clasificación, jerarquías de excelencia, es preciso que cada uno se someta a las mismas pruebas, en condiciones idénticas. Es la moral del examen *equitativo*.

Cuando se piensa en evaluación formativa, se debe *romper con ese esquema igualitarista*. No hay ninguna razón para dar a todos los alumnos la misma "dosis" de evaluación formativa. La diferenciación comienza con una inversión en la observación y la interpretación de los procesos y adquisiciones, proporcionada a las necesidades de cada alumno. Se impone una comparación con el diagnóstico médico: lo importante no es administrar a todos los pacientes los mismos tests, análisis idénticos, los mismos exámenes. Es llegar a plantear, para cada uno, un diagnóstico correcto, identificar una patología y, si es posible, sus causas. En algunos casos, el diagnóstico salta a los ojos y no se requiere ningún análisis particular. En otros, pasa por una sucesión de hipótesis y verificaciones que movilizan equipamientos,

especialistas, mucho tiempo y energía. Como el diagnóstico médico, la evaluación formativa exige *inversiones diferenciadas*.

Esta diferenciación se operará según varios ejes:

- en primer lugar, según la supuesta *gravedad* de la situación; algunos alumnos aprenden con facilidad, en cualesquiera condiciones; aun si manifiestan algunas lagunas y a veces cometen errores, para ellos la evaluación formativa, en cierto modo, es un *lujo*, porque no hace más que confirmar lo que es obvio, lo que cada uno puede constatar "a ojos vistas";
- enseguida, las investigaciones deben ser proporcionadas a la *complejidad* del fenómeno; en teoría, todo alumno es una *caja negra* y el docente está condenado a las inferencias; pero a veces, los indicios disponibles y los modelos de interpretación permiten inferencias rápidas, porque el cuadro "clínico" es coherente, evoca configuraciones de indicios ya observados y se inscribe en esquemas explicativos o predictivos que han tenido sus pruebas; en otros casos, al contrario, es la completa incertidumbre, el observador nada comprende de los mecanismos en ejecución, carece de hipótesis serias acerca de lo que bloquea el aprendizaje.

Una evaluación formativa digna de ese nombre no produce informaciones y verificaciones por simple espíritu de sistema o de equidad, por hacer funcionar una máquina evaluadora o para tranquilizar a cualquiera. Pretende dar al docente informaciones de las que tiene necesidad para intervenir con eficacia en la regulación de los aprendizajes de sus alumnos; *ni más ni menos*. Hace falta también tener en cuenta la rutina, el error de apreciación o lo aproximativo. A veces un docente encuentra más sencillo administrar un test a toda la clase, antes que preguntarse largamente para cuáles alumnos es útil y cómo justificar una diferencia de tratamiento. En una perspectiva pragmática, se puede aceptar que se evalúe *un poco más* que lo necesario. También los médicos practican algunos exámenes de rutina, "para cumplir con su conciencia" y, a la vez, ganar tiempo. Es necesario prevenir los abusos y, sobre todo, expulsar cualquier ánimo igualitarista. A fin de cuentas, ¡la única igualdad que interesa es la de las competencias adquiridas!

¿Es necesario precaverse de evaluar excesivamente? Dicho de otro modo, la evaluación formativa, aun la inútil, ¿puede hacer mal? Consideremos por lo menos tres aspectos:

- La evaluación, sea formativa o no, sustrae tiempo y energía a los aprendizajes. Ciertamente, un test criterial o una prueba escolar son ocasiones para ejercitarse, revisar, consolidar. Por consiguiente, ninguna evaluación implica tiempo enteramente perdido; pero nada garantiza que siempre "se maten dos pájaros de un tiro".
- La evaluación también absorbe tiempo y energía al docente. Al hacerla en exceso, en ciertos momentos, en ciertos dominios o para ciertos alumnos, derrocha fuerzas que podrían ser mejor invertidas en otra actividad. Con frecuencia, más vale invertir en la observación formativa fina de tres alumnos sobre veinte, que en una evaluación superficial de toda la clase.
- Cualquier evaluación, incluso formativa, es una forma de control social y coerción, que no se debe extender inútilmente. En el capítulo siguiente se analizarán las derivaciones de la *Glasnost* pedagógica.

Cardinet (1977, 1979, 1981, 1982) ha insistido en la necesidad de distinguir las funciones y de proporcionar los instrumentos y métodos a los intentos de evaluación. Pero esta racionalidad, ¡ay!, a menudo queda destruida por la confusión teórica o la esperanza de "matar dos pájaros de un tiro". Es verdad que mientras la escuela siga dando tanta importancia a las notas y a la evaluación formal, los docentes estarán tentados de practicar la evaluación formativa por añadidura, en exceso, y de utilizar informaciones y métodos que les son impuestos por la agenda escolar.

Alianza entre intuición e instrumentación

Allal (1983) ha situado la apuesta con claridad: encontrar para la evaluación formativa una línea media *entre la intuición y la instrumentación*. Esto no quiere decir que se deba practicar constantemente una evaluación "semiinstrumentada":

- en muchos momentos *la intuición es suficiente*, porque la regulación se refiere a aspectos muy visibles o porque la experiencia

del docente, sin instrumentación alguna, le permite comprender bastante rápido lo que pasa en la cabeza del alumno, por qué está bloqueado, cómo trabaja, etc.;

• en otros momentos, para algunos alumnos, la intuición *no es suficiente*, y el docente debe, a conciencia, apelar a grillas, tests, procedimientos de observación sistemáticos.

Ser pragmático es ser ecléctico. Es *blanquear la subjetividad* (Weiss, 1986) cuando ella es *defendible y eficaz;* pero también es abogar por la instrumentación cuando esta es indispensable, en razón de la complejidad o la ambigüedad de lo real. La cuestión no es teológica, sino práctica: la instrumentación es siempre más costosa que la intuición; por lo tanto, no se justifica sino cuando ese costo garantiza representaciones más sutiles o más confiables.

El pragmatismo es una doctrina...

Como se habrá comprendido, el enfoque pragmático aquí defendido no conduce de ningún modo a volver la espalda a la teoría. Para ser eficaz en la regulación de los aprendizajes, más vale no contentarse con palabras, ni ocultarse detrás de principios inaplicables. Si el pragmatismo desconfía de los modelos prescriptivos, exige una constante lucidez acerca de las condiciones y los límites de la acción pedagógica y, por lo tanto, una forma de teorización del aprendizaje y sus mecanismos. Privilegiar la regulación es renunciar sin vacilación a actividades, medios, ideas que no ayudan a aprender, pese a la inclinación que se puede tener por ellos en virtud de otras razones.

Para ser pragmático, con continuidad y método, hace falta gran coherencia personal, aliada con cierta tranquilidad de espíritu. Por eso es casi indispensable que el pragmatismo sea compartido, asumido *colectivamente* por los docentes que se unen tras los mismos objetivos. En materia de evaluación formativa, *no es pragmático el que quiere.* El pragmatismo cuesta posiblemente tanto más cuanto que los docentes que se comprometen realmente en una práctica regular de evaluación formativa buscan en ella una forma superior de racionalidad...